

# TESSITURAS E REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS

Organizadores:  
**Geisa Magela Veloso**  
**Gilberto Januario**

 **Pedro & João**  
editores

# **Tessituras e reflexões sobre processos educativos e formativos**



**Geisa Magela Veloso  
Gilberto Januario  
(Organizadores)**

**Tessituras e reflexões sobre  
processos educativos e formativos**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

Geisa Magela Veloso; Gilberto Januario [Org.]

**Tessituras e reflexões sobre processos educativos e formativos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 285p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0246-4 [Impresso]  
978-65-265-0247-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526502471

1. Tessituras. 2. Reflexões. 3. Processos educativos. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

O conteúdo da obra foi submetido à avaliação pelo sistema duplo cego (*double-blind peer review*)

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| <b>Apresentação</b>  | 7   |
| Geisa Magela Veloso<br>Gilberto Januario   |     |
| <b>Voz travesti e teoria queer: uma revisão bibliográfica de pesquisas brasileiras sobre travestis e escolarização</b>   | 13  |
| Rafael Baioni do Nascimento, Maria Alice Miranda Fortes, Welington Coimbra Ferreira  |     |
| <b>O autismo para além de um corpo de sintomas: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais</b>   | 47  |
| Andrea Ruas Cruz Nogueira, Zilmar Santos Cardoso   |     |
| <b>Possibilidades de articulação entre um Ensino Religioso reflexivo — não confessional, com base na Ciência(s) da Religião e para a cidadania plena — com as Pedagogias Decoloniais</b> | 65  |
| Heiberle Hirsberg Horácio, Laura Patrícia Aguiar Cardoso, Tamires Pereira de Jesus Souza   |     |
| <b>Significantes no/do espaço escolar: nomeação diagnóstica e medicalização da Educação</b>  | 91  |
| Kátia Vanelli Leonardo Guedes Oliveira, César Rota Júnior, Viviane Bernadeth Gandra Brandão  |     |
| <b>Trabalho intenso, vidas adoecidas: relatos docentes do IFNMG</b>  | 111 |
| Zelinda Crislayne de Souza, Mônica Maria Teixeira Amorim   |     |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Um olhar sociopolítico e pedagógico sobre a avaliação externa em Matemática</b>  | <b>143</b> |
| Ana Paula Nogueira Rocha Borges, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, Kátia Lima  |            |
| <b>Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Matemática</b>  | <b>161</b> |
| Josué Antunes de Macêdo, Gisele de Brito Souza, Lailson dos Reis Pereira Lopes  |            |
| <b>Sobre os saberes e as práticas docentes dos professores do curso de Direito</b>  | <b>191</b> |
| Wannessa Aquino Reis Nunes, Francely Aparecida dos Santos   |            |
| <b>A Filosofia da Educação Presbiteriana de origem norte-americana no Instituto Evangélico de Lavras – MG (1893-1936)</b>                     | <b>223</b> |
| José Normando Gonçalves Meira   |            |
| <b>Diálogos do ensino de violão do conservatório estadual de música Lorenzo Fernández com a música regional do sertão mineiro (1961-1986)</b> | <b>241</b> |
| José do Nascimento Queiroz Júnior, Geisa Magela Veloso  |            |
| <b>Autoras e autores</b>  | <b>269</b> |
| <b>Índice remissivo</b>   | <b>283</b> |

## Apresentação

Civilização, ciência, desenvolvimento e progresso ecoam na memória coletiva, constituem promessa da modernidade. Mesmo considerando que essas ideias iluministas encerram um mito, ainda se encontram fortemente ancoradas entre nós, reafirmadas em diferentes espaços e temporalidades. No Brasil contemporâneo, sucessivos ataques à Ciência e à Educação reforçaram a importância de se fazer investimentos em pesquisa e na produção de conhecimentos, em novas formas de entender a realidade e nela atuar.

Pensar a Educação e pesquisar a realidade educacional por diferentes eixos de análise é uma tarefa para a qual os programas de pós-graduação têm produzido iniciativas e apresentado importantes contribuições. A produção deste livro representa uma destas iniciativas. Ao lançar um olhar perscrutador sobre a Educação, o PPGE-Unimontes produz uma tessitura que integra diferentes temáticas, que se interpenetram e entrecruzam, constituindo modos de compreensão da realidade e dos processos educativos.

O livro se apresenta como produto da linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais, Diversidade e Formação de Professores”, no âmbito da qual são problematizadas diferentes temáticas — étnico-raciais, de gênero, indígenas e religiosas, de classes sociais, de grupos e populações tradicionais — que, transversalmente, perpassam as políticas públicas e as práticas educativas.

Considerando os fios que tecem as discussões, o livro foi estruturado em duas partes. Na primeira, as temáticas abordadas problematizam a diversidade e a inclusão, também estabelecendo discussões sobre questões relativas ao par doença-saúde de estudantes e professores no espaço da escola. Na segunda parte são discutidos processos de educação e formação de professores, em diálogo com instituições de ensino e processos educativos que neles se estruturam.

Por esta lógica, no capítulo 1 — “Voz travesti e teoria *queer*: uma revisão bibliográfica de pesquisas brasileiras sobre travestis e escolarização” de autoria de Rafael Baioni do Nascimento, Maria Alice Miranda Fortes e Welington Coimbra Ferreira, tem lugar uma discussão necessária ao enfrentamento das violências e discriminações a que estão sujeitas as pessoas que não se encaixam nos padrões da heteronormatividade. O estudo traz contribuições significativas para ampliar as reflexões em Educação, sinalizando para a urgência de se propor processos de inclusão educacional e social em um tempo-lugar controverso e complexo, como este vivenciado na contemporaneidade. O capítulo foi construído como um estado da arte sobre a relação entre travestis e escola/escolarização no Brasil, discutindo as dificuldades enfrentadas pelas travestis, os processos de exclusão e marginalização a que são submetidas, sinalizando para os investimentos e enfrentamentos que se fazem necessários para garantia de direitos fundamentais como educação, trabalho, moradia, segurança e saúde.

No segundo capítulo — “O Autismo para além de um corpo de sintomas: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais”, das autoras Andrea Ruas Cruz Nogueira e Zilmar Santos Cardoso. Ao abordarem o Autismo — tema controverso e complexo, inscrito entre possíveis e múltiplas etiologias, características e formas de intervenções clínicas, educacionais e políticas —, as autoras tecem reflexões sobre Educação e processos de inclusão educacional.

Ainda inscrito no âmbito de temáticas controversas, o terceiro capítulo, denominado “Possibilidades de articulação entre um ensino religioso reflexivo — não confessional, com base nas ciência(s) da religião e para a cidadania plena — com as pedagogias decoloniais”, tem autoria de Heiberle Hirsberg Horácio, Laura Patrícia Aguiar Cardoso e Tamires Pereira de Jesus Souza. O texto aponta possibilidades para a realização de um Ensino Religioso reflexivo e não confessional, ancorado no respeito às diversas religiões, fundado na preocupação com os princípios de um Estado

democrático, pluralista e laico. Por esta intencionalidade, as reflexões possibilitam um olhar que dialoga com a realidade e apresenta possibilidades para a presença das religiões no espaço da escola. As discussões são relevantes para o momento contemporâneo, marcado por intolerâncias, preconceitos e perseguições de diferentes ordens.

O quarto capítulo — “Significantes no/do discurso escolar: nomeação diagnóstica e medicalização escolar”, de autoria de Kátia Vanelli Leonardo Guedes Oliveira, César Rota Júnior e Viviane Bernadeth Gandra Brandão coloca foco em uma temática relevante e atual no campo da Educação. O estudo se estrutura como uma revisão de literatura, com contribuições teóricas e reflexões sobre a realidade escolar, que ampliam a compreensão sobre processos e práticas escolares que, pelo viés da psicopatologia e da medicalização da infância e da adolescência, acabam por ampliar a exclusão educacional. O autor e as autoras discutem processos contemporâneos de nomeação de crianças e adolescentes, a partir de suas formas de ser e estar na escola que, de uma ou de outra maneira, escapam aos ideais pedagógicos.

No quinto capítulo, sob o título “Trabalho intenso, vidas adoecidas: relatos docentes do IFNMG”, Zelinda Crislayne de Souza e Mônica Maria Teixeira Amorim ampliam discussões sobre o par saúde-doença. O capítulo tem a intensificação do trabalho docente como a principal categoria de análise, problematizando a questão no âmbito do projeto neoliberal de organização estrutural do modo de produção capitalista. As autoras produzem reflexão sobre o regime de acumulação flexível do capital, também discutindo o processo de expansão e reordenamento da Educação Profissional no Brasil, que representou a ratificação do compromisso firmado do governo federal com essa modalidade de ensino no país. O texto ainda produz uma importante revisão sobre a condição de funcionamento dos institutos federais, sinalizando e discutindo as questões que tornam essas instituições complexas e que têm gerado o adoecimento profissional de seus professores.

O sexto capítulo, intitulado “Um olhar sociopolítico e pedagógico sobre a avaliação externa em matemática”, de autoria de Ana Paula Nogueira Rocha Borges, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Kátia Lima, abre as discussões da segunda parte do livro. O capítulo contribui para a ampliação das reflexões em Educação e, de forma específica, para a Educação Matemática. O estudo propõe reflexões sobre a avaliação, assumindo a defesa de se retomar sua função qualitativa, formativa e diagnóstica, superando o seu caráter meramente classificatório que, muitas vezes, predomina nos processos em que tem sido aplicada. O texto sinaliza para a função diagnóstica da avaliação, suas repercussões sociopolíticas e pedagógicas na escola pública, sua relevância para a tomada de decisões no processo de ensino, tendo em vista a qualidade social e politicamente referendada da Educação, apontando para um viés de monitoramento, controle e regulação dos sistemas de ensino nas avaliações externas. No sétimo capítulo tem por título “Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de matemática”, de autoria de Josué Antunes de Macêdo, Gisele de Brito Souza e Lailson dos Reis Pereira Lopes. Ao trazer o PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), como temática de discussão, os autores colocam foco no ensino de Matemática e apresentam uma reflexão sobre as licenciaturas no Brasil, sobretudo focalizando os altos índices de evasão escolar de estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Matemática, discutindo os motivos que levam os estudantes a desistirem do curso e não se habilitarem para o exercício docente.

No oitavo capítulo — “Sobre os saberes e as práticas docentes dos professores do curso de direito – as autoras são Wannessa Aquino Reis Nunes e Francely Aparecida dos Santos. O capítulo produz uma relevante discussão sobre a constituição de saberes que orientam a prática de professores do curso de Direito, com formação bacharelada, que assumem a docência no Ensino Superior. O estudo se apresenta como uma reflexão necessária, dado que problematiza o lugar da formação pedagógica neste exercício, produzindo visibilidade para dificuldades e desafios

deste exercício, bem como os caminhos percorridos para o desenvolvimento profissional de professores bacharéis. Nas reflexões propostas pelas autoras, a profissionalização é atravessada por uma negligência da instituição de ensino superior, que não tem proporcionado o fortalecimento de seu professorado, mas, também, pela ausência de iniciativa dos professores, por julgarem desnecessários saberes pedagógicos e das ciências da educação ou por conceberem a docência como prioridade profissional em suas trajetórias.

O nono capítulo tem por título “A filosofia da educação presbiteriana de origem Norte-americana no Instituto Evangélico de Lavras-MG (1893-1936)” e autoria de José Normando Gonçalves Meira. O capítulo é de natureza historiográfica e discute a experiência de educação desenvolvida no Instituto Presbiteriano Gammon, em Lavras. O autor discute as ideias reformadas dos missionários norte-americanos, que inspiraram a defesa da Educação como ferramenta para o progresso e a propaganda de uma formação para “o viver completo”, possibilitando um olhar para o projeto civilizador presbiteriano, que se inseriu no contexto da República brasileira e das discussões pertinentes que visaram à modernização do país.

Por fim, o décimo e último capítulo denominado “Diálogos do ensino de violão do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández com a música regional do sertão mineiro (1961-1986)”, de autoria de José do Nascimento Queiroz Júnior e Geisa Magela Veloso, é também um estudo historiográfico que coloca foco nas interfaces entre o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (Celf), criado em 1961, e a grande efervescência cultural, protagonizada por jovens músicos da região na década de 1970. Neste período, diversos grupos — Raízes, Agreste, Céu e Terra, Aroeira, Tryuna e Terno de São Benedito — foram constituídos e renovaram o cenário artístico da cidade de Montes Claros e da música regional, tendo o violão como instrumento essencial no acompanhamento do canto, nos arranjos e na criação musical.

Em seus diferentes capítulos, os autores que participaram da construção deste livro contribuem para o campo da educação, na medida em que as reflexões e problematizam permitem um novo olhar sobre saberes e práticas educativas.

Geisa Magela Veloso  
Gilberto Januario

## **Voz travesti e teoria *queer*: uma revisão bibliográfica de pesquisas brasileiras sobre travestis e escolarização**

Rafael Baioni do Nascimento  
Maria Alice Miranda Fortes  
Wellington Coimbra Ferreira

São pouco numerosos os estudos sobre a presença de travestis nas escolas brasileiras e os desafios enfrentados por elas no cotidiano escolar, o que demonstra a pouca atenção dada ao sofrimento e à exclusão aos quais são constantemente submetidas. Dentre esses, é ainda menor o número de trabalhos em que as próprias travestis são as pesquisadoras. Frente a esse descaso e silenciamento, importante notar que os poucos trabalhos sobre o tema, conforme os dados da presente revisão, estão vinculados à teoria *queer*.

Entende-se como vinculados à teoria *queer* não apenas os estudos que explicitamente declararam tal vinculação, mas qualquer estudo que: 1) tenha por base a ideia de que as identidades não são fixas, mas efeito de relações de poder em constante transformação e 2) que utilizem como referências principais o pensamento dos(as) filósofos(as) Michel Foucault, Judith Butler e Paul Preciado, assim como de autoras nacionais que dialoguem com esses, como Guacira Lopes Louro, Larissa Pelúcio, Berenice Bento, dentre outros e outras.

Optamos por usar teoria *queer*, em letras minúsculas, para enfatizar que nos referimos a uma tradição de pensamento crítico presente nos trabalhos de uma gama ampla de autores e autoras e que não necessariamente se reconheceriam como tal. Optamos também por manter a palavra em inglês e não suas possíveis traduções, como “cuir”, “transviada”, entre outras, por termos encontrado nos trabalhos predominância de autores e autoras estrangeiros(as) como principais referências. Acreditamos que a tradução da palavra, seguindo princípios da epistemologia

decolonial, é bastante interessante, principalmente na construção de uma autonomia do pensamento acadêmico local. Porém, no caso da presente pesquisa, tal escolha poderia acarretar em um falseamento dos resultados encontrados, já que essa autonomia é ainda tarefa a se realizar entre nós.

Michel Foucault, apesar de ter escrito seus trabalhos antes da eclosão de um movimento *queer* e de uma teoria *queer* propriamente dita, é considerado seu precursor, sendo a obra *História da Sexualidade* em seu volume 1, *Vontade de Saber*, uma das referências mais presentes nos trabalhos que fizeram parte desta revisão. Nela, Foucault analisa sobretudo alguns elementos do discurso médico e jurídico dos séculos XVIII e XIX em torno da sexualidade na Europa e mostra como aquilo que é colocado como o normal e o saudável por esses discursos não é uma constatação científica de um modo de funcionamento da “natureza humana” – vista como uma essência imutável e atemporal –, mas instituem/constituem/criam, em seu próprio processo de conhecimento sobre a sexualidade, a sexualidade que supõem então conhecer.

Foucault, tendo falecido em 1984, não chegou a presenciar a expansão dos chamados estudos de gênero, que se daria no decorrer dessa década. Entretanto, seu trabalho foi de grande importância para muitas autoras e autores nesse campo. Tanto é assim que Judith Butler – a segunda pensadora de maior destaque nessa tradição e com presença marcante nos trabalhos aqui analisados – além de desenvolver parte significativa de suas primeiras obras como um comentário ao pensamento de Foucault, tem como um de seus construtos teóricos principais a ideia de matriz sexo-gênero-desejo – que foi uma ampliação da ideia de matriz sexo-gênero, da antropóloga Gayle Rubin, feita por Butler a partir da noção de dispositivo da sexualidade de Foucault. Segundo Butler (2016), essas três dimensões da vida humana contemporânea não são manifestações isoladas umas das outras, cada uma seguindo suas próprias leis de funcionamento natural, mas são estruturadas historicamente segundo uma mesma matriz de inteligibilidade. Isto é, é um mesmo conjunto de crenças,

normas, expectativas, procedimentos etc. que moldam as identidades e os corpos em adaptação a um padrão de divisão sexual binária, identidade de gênero e orientação sexual específicas e condenam à marginalização e à exclusão todas aquelas e aqueles que não se adequam aos tipos fixos estabelecidos nesse padrão.

Embora Foucault tenha dedicado atenção em seus trabalhos à educação e ao seu papel normatizador, Butler e grande parte dos(as) outros(as) autores e autoras da teoria *queer* de alcance internacional não se dedicaram especificamente à educação escolar. Por isso, a terceira autora que merece destaque aqui é a brasileira Guacira Lopes Louro, que na década de 1990 foi uma das principais responsáveis pela ampliação dos estudos *queer* no Brasil e que teve um papel pioneiro, inclusive em âmbito mundial, na aplicação da teoria *queer* à análise do funcionamento escolar e de problemas escolares específicos.

As ideias dessas autoras e autores foi presença constante nos trabalhos por nós encontrados, por exemplo, quando Sales, Souza e Peres (2017) afirmam que a escola é uma ferramenta de disciplinamento e controle dos corpos que diferem das normas, ou quando Santos (2015) escreve que a pessoa travesti, por não corresponder a determinados padrões, representa a desestabilização do empreendimento biopolítico da escola – desestabilização que exige mudanças estruturais e que, ao não ocorrerem, mantêm processos de exclusão. Ou ainda quando Franco e Cicillini (2016) mostram que o preconceito e a discriminação são fatores significativos para a evasão escolar de indivíduos travestis e transgêneros, mas, em contrapartida, defendem que a escola também é um ambiente importante para ruptura de estigmas, valorização das diferenças e desenvolvimento de estratégias de inclusão.

Reconhecida a importância da teoria *queer*, detalhamos a seguir a análise que fizemos de sua presença nos trabalhos acadêmicos brasileiros sobre travestis e escola, mas também chamamos a atenção para baixa presença de autoras travestis nos

trabalhos. Sendo essas duas categorias as centrais na análise que empreendemos.

Em síntese, podemos dizer que este trabalho é uma revisão da literatura sobre a relação entre travestis e escola/escolarização no Brasil, com o objetivo de verificar o estado da arte e utilizando o seguinte recorte: artigos disponíveis nas bases de dados vinculadas ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em repositórios de teses e dissertações das principais universidades públicas do Brasil, segundo o Índice Geral de Cursos (ICG) de 2018 do Ministério da Educação (MEC), mais a Universidade de São Paulo (USP). Foram incluídos trabalhos publicados no período entre 1999 e 2019. A pesquisa se justifica tendo em vista que as travestis ainda se deparam com diversas dificuldades no acesso à educação no Brasil, provocando com frequência sua exclusão do processo de escolarização e ocasionando ou agravando o baixo acesso dessa população a outros direitos fundamentais como trabalho, moradia, segurança e saúde. Esperamos com ela poder contribuir para os estudos na área de gênero e sexualidade no Brasil.

Por fim, uma consideração sobre a definição de travesti aqui utilizada se faz importante. A rigor, no trabalho de revisão, a definição de travesti foi estritamente nominal, isto é, bastava para nós que a palavra travesti fosse utilizada, com a única condição de que descrevesse uma experiência particular, diferente da experiência genérica de população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), agrupados de forma homogênea na sigla, ou de outras experiências específicas, como as denominadas “transexuais”. Entretanto, há um conceito de travestilidade que nos embasa.

Atualmente é comum encontrarmos a definição segundo a qual as travestis são pessoas transgênero que ao nascer foram designadas como homens, mas que se identificam com signos de feminilidade, sem necessariamente desejarem transicionar para “o sexo feminino”, como no caso das mulheres transexuais. É comum se dizer também que são pessoas socialmente marginalizadas, de

origem pobre, que perderam o apoio familiar, evadiram da escola, têm dificuldade de acesso a equipamentos de saúde ou à proteção policial e que sobrevivem da prostituição ou já fizeram uso dela por necessidade. Esse tipo de definição só pode ser tomado como provisório e só é lembrada aqui com o objetivo de contribuir para a superação da marginalização, da perda de direitos e do sofrimento social às quais as travestis geralmente são vítimas no Brasil atual. Isso porque, a partir dos trabalhos clássicos de etnografia travesti no Brasil feitos por Don Kulick (2008), Marcos Benedetti (2005) e Larissa Pelúcio (2009) na década de 1990 – nas cidades de Salvador, Porto Alegre e duas cidades em São Paulo (capital e interior), respectivamente – e levando em conta reflexões posteriores, como as de William Siqueira Peres, pesquisador com grande experiência no trabalho com travestis no estado de São Paulo, pensamos que é complicado se falar em uma identidade travesti estática, tendo em vista a multiplicidade com que se manifestam as experiências que recebem esse nome. Não apenas porque há exceções em relação ao quadro descrito, como mostram inclusive alguns trabalhos encontrados na presente revisão, nos quais há relatos de travestis com uma história de escolarização de longa duração, emprego formal e apoio familiar, mas também porque esse tipo de definição muitas vezes limita o olhar acadêmico sobre as travestis de várias maneiras.

Uma delas é reduzindo as experiências travesti a uma manifestação de gênero e sexualidade específica – no sentido de “segundo a espécie” –, como se as travestis fossem um tipo de pessoa à parte, com uma “natureza” própria, anormal ou exótica. Mecanismo de exceção que serve ao processo mais amplo de naturalização e normalização, descritos e criticados por Foucault (1988).

Outra maneira é reduzindo as experiências travesti a experiências de marginalização. Ainda que seja importante constatar e combater a marginalização, no que ela incide enquanto violência e perda de direitos, lembramos com Peres (2012) – ele mesmo refletindo a partir de Foucault e Butler –, que essa marginalidade também é um “estilo de existência” que se coloca

em contraposição à violência da normatização da vida, com uma grande potência desestabilizadora e criativa:

Trata-se de seres híbridos, particulares, que expressam estilísticas marginais do desejo e, por isso, solicitam outras formas de problematizações a respeito de si mesmos, colocando em crise as teorias psicossociais existentes, bombardeando os paradigmas sociais, políticos e culturais, produzindo novas demandas, novas perguntas e novas reivindicações de direitos humanos, sexuais, políticos, culturais e de gêneros (PERES, 2012, p. 542).

Nesse sentido ainda, muitas travestis, inclusive algumas que aparecem nos relatos das pesquisas aqui analisadas, identificam-se como mulheres transexuais ou homens homossexuais, subvertendo as classificações e dando mostras da porosidade das fronteiras. Por esse motivo também, por causa dessa força desestabilizadora e criativa, reforçamos aqui a importância da presença das travestis na escola e na universidade, como estudantes, professoras e pesquisadoras. Não só porque as travestis precisam da escola, para ter acesso a um direito fundamental, mas porque a escola precisa das travestis para aprender, se transformar e voltar a fazer sentido, para além da disciplina e da normalização.

Este capítulo é resultado de uma revisão bibliográfica iniciada nos meses de abril e junho de 2019, em que se procedeu levantamento de publicações nas bases de dados incluídas no Portal de Periódicos da Capes. Realizou-se cruzamento dos principais descritores relacionados à temática investigada: “travestis AND escola” e “travestis AND educação”. A busca selecionou artigos publicados nos últimos 20 anos, nos idiomas português e espanhol. A opção pelos idiomas se justifica pelo fato de que as travestis são consideradas um grupo caracteristicamente latino-americano, de apresentação singular na cultura e no imaginário brasileiro (KULIK, 2008).

A segunda etapa de seleção dos trabalhos foi realizada mediante leitura dos títulos e resumos de todos os estudos

encontrados, seguida da análise de cada trabalho a partir de uma série de categorias de análise propostas – tipo de trabalho, metodologia utilizada, autoria, orientação teórica, dentre outras – e, por fim, da síntese dessas informações em uma planilha. Feita essa seleção, procedeu-se à leitura na íntegra dos trabalhos selecionados e análise qualitativa desses.

Nos meses de agosto a outubro de 2019, foi feita busca em acervos digitais de teses e dissertações. Foram incluídos os repositórios da Universidade de São Paulo (USP), por sua reconhecida importância nacional, e das quinze primeiras universidades públicas classificadas no ranking do Índice Geral de Cursos (IGC) de 2018 do Ministério da Educação (MEC) – do qual a USP não participa por uma recusa dos estudantes desta instituição a se submeterem ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), cujos resultados são elemento constituinte do referido ranking. Nem todos os sistemas virtuais das universidades forneciam a possibilidade de cruzamento de descritores. Por esse motivo, foi utilizado somente o descritor “travestis”. Os critérios de inclusão e exclusão foram os mesmos dos empregados na seleção de artigos do Portal de Periódicos da Capes. Os trabalhos selecionados também foram lidos na íntegra e analisados qualitativamente.

No Portal de Periódicos da Capes foram localizados 182 resultados com o cruzamento dos termos “travestis AND escola” e 233 resultados com o cruzamento dos descritores “travestis AND educação”, totalizando 415 artigos. Os artigos repetidos foram excluídos, restando 241 trabalhos.

Foram removidos também os trabalhos que não tratavam especificamente sobre travestis, frequentemente tornadas invisíveis dentro da categoria LGBT. Isto é, trabalhos que foram rastreados na busca por conterem a palavra “travestis” na descrição da sigla LGBT, mas não tratavam especificamente de temas relativos a essa população. Este foi o critério responsável pelo maior número de trabalhos excluídos, demonstrando a escassez de estudos acerca de travestis no Brasil. Restaram 73 artigos, dos quais

24 apresentavam a travestilidade como temática central e 49 abordavam travestis em conjunto com outras minorias sexuais e de gênero (pessoas transexuais, por exemplo).

Destes artigos, a maioria possui escopo teórico-conceitual (n=25), com o objetivo de apresentar e desenvolver conceitos ou ideias. Também se destacaram pesquisas de campo (n=19) e trabalhos da área da saúde que mencionavam questões educacionais (n=10). Além disso, foram identificados estudos sobre políticas públicas educacionais (n=4); políticas públicas diversas que mencionavam educação (n=2); estudos de análise de violência contra transexuais, transgêneros e travestis (n=6) e análise histórica (n=1). Também foram localizados relatos de experiência (n=4) e revisões de literatura (n=2). Em todas as categorias citadas houve presença significativa de trabalhos que abordavam uso de substâncias psicoativas, prostituição, prevenção ou tratamento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS) e demais doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Esta observação indica que as experiências travestis permanecem estigmatizadas e associadas à marginalização social, de forma que muitas vezes suas demandas aparentam limitar-se ao tratamento de DSTs, problemas relativos ao uso de substâncias psicoativas, criminalidade, entre outras, ao passo que a escolarização é demanda ainda pouco discutida.

A última etapa de seleção excluiu trabalhos sobre travestis cujo foco fosse outro que não a escolarização. Restaram, dessa forma, 14 artigos. Destes, sete se propunham a analisar somente aspectos relacionados a travestis e os outros sete abordavam travestis de forma significativa, porém juntamente a outras minorias. A maioria foi publicada a partir do ano de 2014 (n=11). Sete artigos apresentavam primeiro autor do gênero masculino e seis do gênero feminino, enquanto somente em um trabalho foi identificada uma travesti como primeira autora.

Já a busca nos depositórios de teses e dissertações encontrou número relativamente alto de resultados brutos (n=1.433), porém após a análise dos resumos, poucos se encaixavam nos requisitos adotados (n=12). A tabela 1 mostra o número de teses e dissertações

encontrado e o número de trabalhos incluídos neste estudo por universidade.

Tabela 1: Número de teses e dissertações encontradas e incluídas após análise.

| <b>Universidade</b>  | <b>Nº total de Resultados Obtidos</b> | <b>Nº de Dissertações Incluídas</b> | <b>Nº de Teses Incluídas</b> |
|--|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Universidade de São Paulo (USP)                                | 31                                    | 01                                  | 00                           |
| Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)                    | 72                                    | 00                                  | 00                           |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)              | 484                                   | 02                                  | 00                           |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)                    | 18                                    | 00                                  | 01                           |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)                  | 160                                   | 00                                  | 00                           |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)                  | 42                                    | 00                                  | 00                           |
| Universidade Federal de Viçosa (UFV)                           | 20                                    | 00                                  | 00                           |
| Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)                    | 125                                   | 02                                  | 00                           |
| Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | 01                                    | 00                                  | 00                           |
| Universidade Federal de Lavras (UFLA)                          | 01                                    | 01                                  | 00                           |
| Universidade Federal do ABC (UFABC)                            | 02                                    | 00                                  | 00                           |
| Universidade de Brasília (Unb)                                 | 139                                   | 00                                  | 00                           |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR)                          | 171                                   | 01                                  | 01                           |

|  |       |    |    |
|--|-------|----|----|
| Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) | 00    | 00 | 00 |
| Universidade Federal do Ceará (UFC)                            | 12    | 01 | 02 |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)                     | 155   | 00 | 00 |
| TOTAL  | 1.433 | 08 | 04 |

Fonte: próprios autores.

Entre as oito dissertações incluídas nesta pesquisa, cinco foram produzidas entre os anos 2009 e 2014, e três nos anos 2015, 2016 e 2017. A autora de um dos trabalhos foi identificada como uma mulher transexual. Os demais estudos foram escritos por indivíduos do gênero masculino (n=4) e feminino (n=3). As metodologias utilizadas nas dissertações foram entrevistas (n=4), história oral (n=2), etnografia (n=1) e cartografia (n=1). Dois trabalhos visavam analisar aspectos relacionados à educação, e os outros seis abordavam também outros temas sociais, culturais, religiosos e afetivos. Cinco dissertações contemplaram especificamente a categoria “travesti”, que, nas demais dissertações, foi abordada em conjunto com outras minorias sexuais e/ou de gênero.

Já as quatro teses incluídas foram publicadas nos anos 2009, 2012, 2015 e 2017. Uma tese apresentava autora travesti; outras duas teses, autor do gênero masculino; e, por fim, uma, do gênero feminino. As metodologias identificadas nas teses foram cartografia (n=2), etnografia (n=1) e análise documental juntamente com entrevistas (n=1). Todas as teses investigaram temáticas relacionadas à educação. A maioria dos trabalhos (n=3) abordou as travestis em conjunto com outro(s) grupo(s) de minorias.

Como pode ser visto na Tabela 2, o Sudeste concentrou a maior quantidade de artigos, seguido do Nordeste. Um artigo foi categorizado como “região não especificada” por apresentar resultado de entrevistas com travestis e transexuais de todas as

regiões do país, além de os(as) autores(as) possuírem filiação com instituições de regiões distintas. A maioria das teses e dissertações também foi desenvolvida no Sudeste, e em seguida, no Sul. Nenhum dos trabalhos incluídos na análise que identificaram a localização se desenvolveu especificamente nas regiões Norte ou Centro-Oeste.

Tabela 2: Trabalhos encontrados por região do Brasil.

| <b>Região</b>    | <b>Artigos</b> | <b>Teses e dissertações</b> |
|------------------|----------------|-----------------------------|
| Norte            | 0              | 0                           |
| Nordeste         | 3              | 3                           |
| Centro-oeste     | 0              | 0                           |
| Sudeste          | 8              | 5                           |
| Sul              | 2              | 4                           |
| Não especificado | 1              | 0                           |
| <b>Total</b>     | <b>14</b>      | <b>12</b>                   |

Fonte: próprios autores.

Um dos dados que mais chamou a atenção durante a análise foi a forte presença da teoria *queer* nos trabalhos que se encaixaram nos critérios de análise. As Tabelas 3 e 4 apresentam os autores citados e o número de trabalhos em que foram citados.

Tabela 3: Autores e autoras associados à teoria *queer* citados nos artigos.

| <b>Autores(as) associados(as)<br/>à teoria <i>queer</i></b> | <b>Número de trabalhos<br/>em que são citados(as)</b> |
|---|---|
| Guacira Lopes Louro   | 11  |
| Judith Butler   | 11  |
| Michel Foucault   | 10  |
| Berenice Bento  | 8   |
| William Siqueira Peres                                      | 8   |
| Paul Preciado   | 5   |
| Larissa Pelúcio   | 5   |
| Richard Miskolci  | 4   |

Fonte: próprios autores.

Tabela 4: Autores e autoras associados à teoria *queer* citados nas teses e dissertações.

| <b>Autores(as) associados(as)<br/>à teoria <i>queer</i></b> | <b>Número de trabalhos<br/>em que são citados(as)</b> |
|---|---|
| Michel Foucault   | 12  |
| Judith Butler   | 12  |
| Guacira Lopes Louro   | 12  |
| Larissa Pelúcio   | 10  |
| Berenice Bento  | 9   |
| Richard Miskolci  | 8   |
| William Siqueira Peres                                      | 6   |
| Gayle Rubin   | 6   |
| Paul Preciado   | 4   |
| Tomas Laqueur   | 4   |

Fonte: próprios autores.

Pode-se observar que os(as) autores(as) associados(as) à teoria *queer* mais citados são Michel Foucault, Judith Butler e Guacira Lopes Louro, seguidos(as) de Berenice Bento e William Siqueira Peres, nos artigos, e de Berenice Bento e Larissa Pelúcio, nas teses e dissertações. Paul Preciado e Richard Miskolci também têm presença significativa. Já Gayle Rubin e Tomas Laqueur, quase não citados nos artigos (citados em 0 e 01 deles, respectivamente), tiveram recorrências nas teses e dissertações.

Autores importantes no tema da travestilidade e muito citados, ainda que não possam ser facilmente associados à teoria *queer*, foram Don Kulick (citado em 01 dos artigos e 08 das teses e dissertações) e Marcos Benedetti (citado em 08 dos artigos e 08 das teses e dissertações).

Os resultados indicam, portanto, que há uma forte presença da teoria *queer* nos estudos acadêmicos nacionais sobre travestilidade e escola, com especial destaque para o filósofo francês Michel Foucault, a filósofa estadunidense Judith Butler e a pesquisadora brasileira da área da educação Guacira Lopes Louro. Os resultados confirmam também a penetração e o alcance da teoria *queer* no Brasil, contando representantes importantes na área da Sociologia

(Bento e Miskolci), Antropologia (Pelúcio), Psicologia Social (Peres) entre outros(as), que são citados(as), juntamente com as referências internacionais, de forma coerente e consistente em uma gama bem diversificada de trabalhos – ainda que dentro de um mesmo recorte –, utilizando diferentes enfoques e abordagens metodológicas. Porém, infelizmente, esses estudos se concentram em apenas três regiões do Brasil (Sudeste, Sul e Nordeste).

Constatamos também a baixa representatividade das travestis enquanto pesquisadoras. Entre as teses e dissertações incluídas na pesquisa, apenas uma foi elaborada por uma travesti e outra por uma mulher transexual. E dos quatorze artigos analisados, apenas um era de autoria de uma travesti. Essas duas únicas ocorrências de autoria de uma travesti, no artigo e na tese, se referem à mesma autora, Luma Andrade. Isso torna ainda mais evidente que as travestis ainda não acessaram espaço suficiente nos meios acadêmicos para serem as principais protagonistas de suas reivindicações.

A propósito da repetição da autoria, isso ocorreu também outras vezes: Cláudio Eduardo Alvez e Maria Ignez Moreira aparecem em dois artigos, Alvez e Moreira (2015) e de novo em Alvez, Silva e Moreira (2016); Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini escrevem juntos um relato de pesquisa e um artigo de revisão da literatura em Franco e Cicillini (2015; 2016). Marco Antonio Torres é autor de uma tese e coautor de um artigo, em Torres (2012) e Torres e Prado (2014); Dayana Brunetto dos Santos é autora de uma dissertação em Santos (2010), de um artigo em Santos (2015) e, depois, de uma tese em Santos (2017). Recorrência positiva por indicar a continuidade do trabalho dos(as) pesquisadores(as), mas também negativa por indicar que o número de pesquisadores e pesquisadoras envolvidos(as) com o tema é ainda menor do que o de trabalhos encontrados.

Para a reflexão em torno de representatividade e voz, nos embasamos aqui principalmente no pensamento de feministas negras ou de cor, *queer* e decoloniais, como Patrícia Hill Collins, Gloria Anzaldúa e bell hooks (sic.). Collins (2019), por exemplo,

mostra como a busca por “uma voz própria para expressar um ponto de vista coletivo e autodefinido” (COLLINS, 2019, p. 183) é central no feminismo negro – assim como também o é, pensamos, para o transfeminismo. Anzaldúa (2000), por sua vez, aponta para o silenciamento estrutural das pessoas não brancas – e de qualquer outra minoria, podemos estender –, presente também na ausência de preocupação com a escolarização dessas pessoas ou no tipo de escolarização que é oferecida:

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

Já bell hooks (2013) – pseudônimo escrito em minúsculas com o propósito de enfatizar a coletividade de muitas das reflexões e reivindicações da autora –, trata de diversos aspectos do silenciamento que mesmo feministas brancas acabam perpetuando com as feministas negras nos espaços acadêmicos, não para desautorizar as feministas brancas, mas para chamar a atenção ao fato de que não basta as mulheres negras e outras minorias, como as travestis, serem pautas acadêmicas, essas pessoas precisam ter espaço na academia, serem professoras, pesquisadoras, autoras de livros etc.

Assim, em resumo: os desafios enfrentados pelas travestis em seu processo de escolarização no Brasil recebem pouca atenção de pesquisadores(as) brasileiros(as) – tendo em vista o baixo número de trabalhos encontrados; há concentração de trabalhos nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste e ausência nas regiões Norte e Centro-oeste, de modo que podemos saber pouco sobre as vivências de travestis nas escolas dessas regiões; os estudos que se dedicam ao tema são ainda em sua maioria feitos por não travestis; e, por fim, que a teoria *queer* foi o referencial teórico que embasou todas as pesquisas encontradas.

Em relação aos artigos analisados, foram encontrados dois trabalhos de revisão da literatura. O primeiro, Amaral *et al* (2014), com um recorte mais amplo que o do presente capítulo, abarcando outros temas além da educação. Em seguida, o trabalho de Franco e Cicillini (2016), com recorte mais próximo ao desta pesquisa, mas também mais amplo, pois incluíram na busca capítulos de livros e trabalhos publicados em anais e usaram descritores que incluíam outras identidades trans, além da travesti.

Amaral *et al* (2014) analisaram artigos, resenhas, monografias, dissertações e teses sobre travestis publicados no Brasil entre os anos de 2001 e 2010, tendo encontrado ao todo 92 trabalhos. Observaram aumento significativo de produções acadêmicas a partir do ano de 2008, além de gradual alteração das terminologias utilizadas: a partir de 2005, o termo “travestilidade” passou a ser usado enquanto nos anos anteriores as experiências travestis eram mencionadas com as palavras “travestismo”, “travestilismo” ou “transgênero”. A maior parte dos trabalhos identificados por Amaral *et al.* (2014) concentra-se nas ciências humanas e na área de saúde coletiva. As autoras destacam o expressivo número de estudos abordando travestis em situações de prostituição, criminalidade, marginalização, uso de substâncias e tratamento de DSTs. Ressaltou-se ainda a escassez de publicações sobre travestis envolvendo política, envelhecimento, violência, religiosidade, relações conjugais e educação.

Franco e Cicillini (2016) analisaram artigos, capítulos de livros, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos entre os anos de 2008 e 2014, relacionando travestis, transexuais, transgêneros e educação e encontraram ao todo 20 publicações – que coincidiram em grande número com os trabalhos por nós selecionados no que se refere às teses e dissertações, mas que também diferiu bastante no tocante aos artigos. Constataram carência de estudos sobre inserção e permanência de transgêneros, transexuais e travestis no ambiente escolar, com concentração de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste e com especial destaque para a ausência de estudos sobre pessoas transgênero masculinas.

Além dos dois artigos de revisão já citados, descrevemos brevemente a seguir os doze artigos restantes. Começamos com aquele cuja autora é uma travesti: Andrade (2019), seguido daqueles de cunho teórico-conceitual: Bento (2011); Cruz (2011); Santos (2015) e Sales, Souza e Peres (2017), uma pesquisa de verificação de transfobia entre estudantes: Coelho e Campos (2015), dois trabalhos de análise de documentos relativos à políticas públicas educacionais que incidem sobre a travestilidade: Dinis e Pamplona (2014) e Alves, Silva e Moreira (2016) e, por fim, mas não menos importante, quatro pesquisas de campo sobre desafios e resistências vivenciados pelas travestis no cotidiano escolar: Torres e Prado (2014), Torres e Vieira (2015), Franco e Cicillini (2015) e Alvez e Moreira (2015).

Andrade (2019), primeira doutora travesti do Brasil, descreve as dificuldades na sua vivência escolar, reflete sobre as implicações da escola enquanto instituição disciplinar, as relações de poder que mobiliza e as práticas de resistência possíveis, além de contar sobre sua pesquisa de doutorado, em que estudou processos de assujeitamento e resistência de estudantes travestis no Ceará. De sua experiência pessoal, destacamos o relato de agressões físicas praticadas por colegas, anuência de professores a essas agressões e constrangimento a usar o banheiro masculino, sendo necessário ir “para casa com dores atroz na bexiga porque tinha que segurar a urina” (ANDRADE, 2019, p. 334). Relata ainda que não compartilhava seu sofrimento com seus familiares em casa para que não sofresse mais violência e que utilizou os estudos como uma fuga, mantendo-se em sala estudando em vez de se expor durante o recreio, e valendo-se de seus conhecimentos como moeda de troca para conseguir proteção dos colegas. Ao relatar o processo de escrita de seu trabalho de doutorado, chama a atenção a divergência encontrada entre suas experiências enquanto travesti do interior e as pesquisas até então realizadas sobre travestis, com foco nas grandes cidades e na prostituição. Sem minimizar a importância desses estudos, Andrade (2019) chama a atenção para

a necessidade de ampliar a espectro de temas abordados nas pesquisas sobre travestis.

Segundo Bento (2011) – Berenice Bento, ela própria uma das referências mais citadas – a escola é um espaço de reprodução do “heteroterrorismo”. A autora entrevistou pessoas travestis e transexuais que descreveram a escola, por meio de suas lembranças, como um espaço de terror – por isso a expressão “heteroterrorismo”, cunhada pela autora, com relatos de violências físicas, verbais e psicológicas diariamente, tornando a escola uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e reprodutoras da heteronormatividade.

Cruz (2011) tece reflexões sobre binarismo de gênero e heteronormatividade na escola a partir das inquietações geradas pelo relato de diretores de escola da rede estadual de São Paulo, com os quais teve contato ao ser professora de um curso de especialização realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Santos (2015) faz uma discussão teórica a respeito do nome social, argumentando que, apesar de ser uma política válida no atual contexto de forte opressão e desrespeito, pode servir também a mecanismos de controle e regulamentação dos corpos. A autora enfatiza a importância de se pensar a partir da lógica da diferença e da multiplicidade e resistir à lógica da classificação e do controle, de modo a não cairmos em uma “pedagogia da tolerância”.

Sales, Souza e Peres (2017) defendem que os processos educativos vigentes apresentam práticas que requerem tempos e corporalidades contínuos e regulares, ao passo que as travestis, com suas singularidades, rompem com essa normatividade. Logo, desenvolver produções acadêmicas que potencializam as travestilidades e suas múltiplas expressões é romper com a hierarquização perpetuada na sociedade e reproduzida na escola.

O artigo de Coelho e Campos (2015) aborda a problemática da diversidade sexual e sua relação com o ensino de Ciências. Foi realizada uma pesquisa com crianças do 8º ano de duas escolas selecionadas por apresentarem casos de preconceito lgbtfóbico.

Foram realizadas entrevistas e grupo focal com as crianças, levantando questões diversas sobre as pessoas LGBT e sobre quem deveria trabalhar a sexualidade na escola – gênero não aparece – e em qual disciplina. Os resultados mostraram forte presença de preconceito e discriminação contra travestis e transexuais no discurso dos estudantes, mostrando a importância que tem o posicionamento da instituição de ensino no combate ativo ao preconceito, a fim de minimizar e no limite erradicar a violência sofrida e a evasão escolar dessa população.

Dinis e Pamplona (2014) fazem uma análise do curta-metragem educativo “Encontrando Bianca”, vídeo que compõe parte do material educativo Kit anti-homofobia (apelidado de “Kit gay”), que compunha o projeto Escola sem Homofobia, no governo Lula, e que não chegou a ser distribuído devido às falsas notícias e ao conservadorismo. Este filme narra a história fictícia de uma aluna travesti na escola e, segundo os autores, apesar do valor inegável para a luta contra o preconceito, o filme não questiona de forma mais profunda os discursos construídos sobre o corpo e as relações de poder engendradas nesses discursos.

A pesquisa realizada por Alves, Silva e Moreira (2016) traz uma análise de dois documentos que garantem o uso do nome social de travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte – MG. Os autores e autora analisam o Parecer CME/BH nº 052/08 e a Resolução CME/BH nº 052/08 e concluem que as normativas apresentam inúmeras inconsistências textuais, indefinição de conceitos chaves, ausência de estratégias de efetivação das políticas como divulgação das normativas, orientações detalhadas, formulários próprios e prazo para implementação.

Em outros dois artigos, de Franco e Cicillini (2015) e Torres e Prado (2014), por meio de entrevistas e pesquisa de campo, os autores e autora apresentam relatos de professoras travestis e transexuais sobre as violências verbais e físicas sofridas em seu processo de escolarização, sendo mais graves conforme a cor e a classe social e confirmando que as violências de gênero, classe e

raça mantêm-se relacionadas. Destacamos também o enfoque dado por esses autores à problemática exigência vivida por essas professoras de adequação de seus corpos ao corpo idealizado da mulher heterossexual cisgênero na tentativa de conseguir aceitação na escola. Ao passo que Franco e Cicillini (2015) enfatizam a importância que teve escolarização e a experiência docente enquanto espaços de resistência, por meio dos quais as professoras travestis e transexuais obtiveram conquistas e depois se tornaram exemplos para outras. Importante também destacar que ambas as pesquisas selecionaram boa parte de suas participantes em encontros organizados pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), como o Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Trabalham com AIDS (ENTLAIDS) – que hoje já se encontra em sua 23ª edição. Segundo Franco e Cicillini (2015), em 2010, durante a 17ª edição do encontro, foi criada a Rede de Educadores/as Trans. Isso demonstra que, embora as travestis e transexuais ainda tenham pouco espaço e representatividade nas pesquisas acadêmicas sobre educação, no âmbito dos movimentos sociais elas têm se articulado.

Torres e Vieira (2015), embasadas na teoria *queer*, mas também em outras teorias pós-colonialistas, feministas e pós-estruturalistas, publicaram relato de experiência sobre oficinas realizadas em 2014 no Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco, nas quais participaram travestis moradoras da região. Nesses encontros, as participantes apontaram elementos que dificultam sua permanência nas escolas: agressões dos colegas, uso do nome civil, não acesso aos banheiros e presença de diretores e professores que abordavam religião na escola. As travestis que relataram acolhimento no ambiente escolar apontaram a importância de professores e diretores que promoveram práticas inclusivas e a crescente visibilidade conquistada pelas travestis.

Alves e Moreira (2015) relatam uma pesquisa sobre o uso de nome social e do banheiro por estudantes travestis e transexuais em escolas brasileiras. Os autores pensam o nome social e o uso dos banheiros como dispositivos de identificação de gênero que

provocam efeitos de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação, podendo ser veículos de ressignificação de lugares socialmente estigmatizados. Os autores contam que inicialmente fariam a pesquisa com nome social, mas o banheiro apareceu como um analisador institucional – isto é, como um elemento material que revela a estrutura da organização e a coloca para “falar”. Acerca do uso do banheiro, os autores perceberam tensionamentos entre uma estudante travesti e prostituta com os profissionais da escola e destes entre si. Alguns(as) professores(as) acreditavam que a aluna devesse usar o banheiro masculino por questões anatômicas (“ela tem pênis”), outros(as) que ela devesse usar o banheiro feminino (“pois é mulher”), sendo decidido, por fim que ela usasse o banheiro dos(as) funcionários(as) – não sem controvérsias também por parte destes(as). A estudante afirmou preferir que fosse criado um terceiro banheiro, opção que se mostra contrária à opinião dos autores pesquisados na revisão bibliográfica, que apontam para o terceiro banheiro como “uma reiteração da discriminação e da segregação da diferença, numa perspectiva higienista e mesmo, eugenista” (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 63). Outro ponto que chama a atenção é que esta estudante não aderiu ao nome social, se posicionando como um homem travestido de mulher. Esses resultados apontam para as particularidades de cada pessoa e situação e para o fato de que nem sempre as travestis estarem em consonância com o discurso dos especialistas sobre elas nos estudos de gênero e sexualidade – por mais “progressistas” que sejam.

A primeira tese analisada nesta pesquisa foi a de Luma Andrade (2012), o único trabalho escrito por uma travesti entre as teses e dissertações que se enquadravam no recorte escolhido. Neste trabalho, Andrade desenvolve uma pesquisa de campo de caráter etnográfica bastante rica, com observação, pesquisa documental, questionários e entrevistas em torno da escolarização de travestis em escolas estaduais de Ensino Médio no Ceará, tanto da perspectiva das alunas travestis, quanto de outros(as) estudantes, professores(as) e gestores(as). É interessantíssimo o

relato feito pela autora da busca por travestis nas escolas, o desconhecimento dos gestores(as), a confusão feita por esses(as) entre travestis e garotos gays, assim como o relato das dificuldades de se pesquisar o tema e de ser uma pesquisadora travesti. Dentre os 184 municípios do estado do Ceará, somente 25 tinham jovens transgêneros matriculados nas escolas estaduais. Andrade seleciona algumas dessas estudantes e apresenta seus relatos, nos quais fica evidente as grandes dificuldades enfrentadas com a família e na escola. Em seguida apresenta também sua história de escolarização e de transformação corporal, conta as dificuldades que enfrentou e fala sobre as possibilidades de resistência a essas dificuldades. Nos questionários com professores(as), gestores(as) e estudantes, ela constatou grande desconhecimento a respeito das travestis e muito preconceito ligado a concepções biologizantes ou religiosas naturalizantes de ser humano, além do preconceito associado à prostituição. Dentre os resultados gerais da pesquisa, Andrade elenca como elementos principais, além do não reconhecimento do nome social e o do impedimento do acesso ao banheiro feminino – fatores bastantes presentes em outros estudos – também aspectos mais propriamente pedagógicos como: projetos pedagógicos que não reconhecem a existência e as singularidades das travestis, ausência no currículo escolar de livro didático que aborde conhecimentos sobre diversidade sexual e falta de formação dos profissionais para abordar o tema, em especial no que se refere às travestis; regimento escolar que pune as expressões culturais das travestis e criação de artifícios para o impedimento da participação das travestis na festa de formatura e em outras celebrações (ANDRADE, 2012, p. 245-246).

Marina Reidel – mulher transexual, referência constante nos outros trabalhos e importante articuladora do I Encontro Nacional da REDE TRANS EDUC BRASIL, que aconteceu em Belo Horizonte em 2012 – em sua dissertação de mestrado entrevistou professoras e gestoras educacionais transexuais e travestis de várias partes do Brasil (REIDEL, 2013). Os relatos das entrevistadas indicaram que poucas tinham passado pela experiência da prostituição, apesar de

reconhecerem que muitas travestis e transexuais eram obrigadas a recorrer a esta para sobreviverem. A busca pela educação se mostrou, assim, também como uma forma de resistência a esse “destino”. Muitas das entrevistadas relataram episódios de convivência harmônica com os alunos e até de manifestações de apoio e solidariedade por parte dos estudantes, mostrando que é possível abrir caminhos e criar outros tipos de relação entre as existências trans e a escola. No trabalho, a autora propõe uma “pedagogia do salto alto”, usando esse adereço como metáfora para uma educação que permita outros modelos de existência para além das normas heterossexuais e cisgênero.

Bohm (2009), o mais antigo dos trabalhos encontrados nesta revisão, junto com Torres (2009), pesquisou a relação entre as travestis e a escolarização da cidade de Porto Alegre e região metropolitana, por meio de questionários e entrevistas e constatou as dificuldades em ingressar e permanecer nas escolas devido à heteronormatividade no ambiente escolar. Entrevistou 20 travestis e dentre os resultados quantitativos destaca que 35% delas apontaram situações frequentes de preconceito como causa de abandono escolar, 100% afirmaram sofrer violência verbal por colegas, 57,4% violência verbal por professores e 57,4% violência física por colegas (BOHM, 2009, p. 58). Traz relatos de recusa pela comunidade escolar de uso do nome social e impedimento do uso dos banheiros femininos pelas travestis. A autora aponta também a ausência ou a fragilidade no currículo da abordagem de temas ligados à diversidade sexual e a necessidade de mais estudos acadêmicos sobre o tema, tendo encontrado escassas referências na época.

Torres (2009), por meio de trabalho de campo e entrevistas, investigou o discurso de docentes de uma escola estadual de Fortaleza – CE sobre diversos temas ligados à diversidade sexual e de gênero. Os resultados indicaram que a homossexualidade masculina assusta e desestabiliza, mas é a mais percebida pelos(as) professores(as) na escola, enquanto a homossexualidade feminina foi apontada como menos visível, e as travestis foram as mais hostilizadas, consideradas “abjetas”. O pesquisador relata inclusive

episódios de violência psicológica e de assédio em que professores homens, além de usarem termos pejorativos e fazerem brincadeiras de mau gosto, chegaram ao ponto de apalpar os seios das estudantes travestis, para “checar a naturalidade desses órgãos”.

Santos (2010) – Dayana Brunetto dos Santos, autora com três trabalhos nesta revisão, mulher lésbica e ativista em movimentos sociais LGBT – realizou entrevistas com travestis, mulheres e um homem transexuais em Curitiba, no Paraná, e um grupo de discussão com participantes de outros estados da Região Sul, nos quais foram colhidos diversos relatos de preconceito e discriminação durante o processo de escolarização. Nos relatos trazidos fica bastante evidente a violência física, simbólica e psicológica a que foram submetidas às participantes no decorrer da vida escolar, com recusa do uso do nome social, impedimento do uso do banheiro feminino, falta de conhecimento por parte dos professores e desamparo institucional, dificuldades que se mostram potencializadas durante o processo transformação corporal, sem o apoio da família e da escola. Todavia, a autora chama a atenção para a multiplicidade das experiências e pontua que não foram em todas as narrativas que o preconceito e a discriminação foram os motivos da evasão escolar, indicando que alguns relatos valorizaram outros fatores, como a dificuldade financeira ou problemas familiares.

Já em sua tese de doutorado, Santos (2017) realizou seis entrevistas com professoras que se identificam como transexuais ou travestis, em que muitas entrevistadas descreveram a existência de uma “hierarquia” entre a identidade transexual – que seria mais “aceitável” para uma professora, ao se aproximar de padrões corporais e de conduta da heteronormatividade – e a travesti – que seria associada à prostituição e menos aceita socialmente –, de tal forma que algumas professoras travestis inicialmente se assumiram como transexuais como estratégia para conquistarem espaço na docência. Em contrapartida, outros relatos matizaram essa visão “hierárquica”, apontando para a tendência do olhar preconceituoso em interpretar todas as experiências trans sob uma

mesma grade de inteligibilidade cultural e que, no limite, tanto transexuais quanto travestis são reconhecidas apenas como “homens se vestindo de mulher”.

A tese de Torres (2012) utiliza dos conceitos de “estabelecidos” e “*outsiders*”, de Norbert Elias, em diálogo constante com a teoria *queer*, para compreender a emergência de professoras travestis e transexuais na educação brasileira. Os estabelecidos são indivíduos considerados “humanos”, “normais” pela norma vigente, a matriz heterossexual; e *outsiders*, aqueles à margem dessas normas. Para o autor, o reconhecimento das professoras está diretamente ligado às conquistas dos movimentos feministas e por direitos LGBT. Esse reconhecimento, que permite que algumas pessoas trans passem de *outsider* a estabelecido(a), porém, não se dá sem problemas. A partir de análise documental e entrevistas com sete professoras travestis e transexuais, o autor destaca além dos problemas e dificuldades já evidenciados em outros trabalhos aqui descritos, a ambiguidade da aceitação dessas professoras pela comunidade escolar, às voltas com exigências de comportamento, vigilância e julgamentos morais de cunho heteronormativo que as colocam em risco constante de serem identificadas como *outsiders* e pode colaborar para a manutenção da marginalização daquelas que menos se adequam a esses padrões.

A dissertação de Monzeli (2013) apresenta relatos de quatro travestis na cidade de São Carlos, São Paulo, ainda em “metamorfose” no período da pesquisa, isto é, não sendo corpos em completa transição. Segundo os relatos, no começo da transição, as entrevistadas enfrentaram grandes dificuldades no ambiente escolar, indicando que a aceitação já problemática do corpo identificado como “*gayzinho*”, ao transitar, torna-se muitas vezes discriminação declarada, como pode ser demonstrado pelo relato de que três das entrevistadas que estudavam no período diurno foram convidadas pela direção da escola a se transferirem para o noturno “com a alegação de que elas seriam mais bem aceitas pelos alunos mais velhos [...] e, ao mesmo tempo, não seriam má influência para as crianças que estudam de manhã” (MONZELI,

2013, p. 58). O banheiro, mais uma vez, se mostrou emblemático. No banheiro masculino as entrevistadas relataram sentirem-se vulneráveis a violências e, ao mesmo tempo, estavam impedidas de usar o feminino por não estar em conformidade à norma de sexo-gênero, o que causou grande sofrimento.

Pereira (2014), em sua dissertação de mestrado – a única na modalidade mestrado profissional dentre os trabalhos selecionados – também descreve as narrativas de travestis residentes na cidade de Lavras – MG, sobre suas trajetórias escolares, marcadas por preconceito e discriminação.

Oliveira (2015), em sua dissertação, realizou uma etnografia em um pensionato que abrigava travestis e transexuais profissionais do sexo em Campinas – SP, abordando, dentre outros temas, o da escolarização. Encontra relatos de violências simbólicas e psicológicas, de forma semelhante às outras pesquisas, constata que quase todas as travestis com que entrou em contato durante a pesquisa evadiram da escola, algumas não sendo completamente alfabetizadas, e faz, por fim, algumas breves considerações sobre políticas públicas educacionais inclusivas de pessoas trans. Dos relatos, um que chamou bastante nossa atenção foi o de uma travesti que foi matriculada em uma escola especial sem ser portadora de nenhuma deficiência – provavelmente uma forma encontrada de “esconder” a diferença e lidar com a violência dos outros estudantes para com ela, retirando-a do convívio na escola regular.

Acosta (2016), em seu trabalho de dissertação, entrevista seis travestis da cidade de Sorocaba - SP, e se destaca nos relatos – além dos problemas com o uso do nome social e do banheiro, e a necessidade do recurso à prostituição para sobrevivência atrapalhando os estudos, bastante citados – outras dificuldades vivenciadas pelas travestis, como o assédio sexual sofrido por parte dos colegas homens, o impedimento do uso do uniforme feminino, questões ligadas às aulas de educação física (como imposição para realização de atividades com o grupo dos meninos, ou o esforço em se destacar nos esportes como estratégia de resistência ao preconceito), culpabilização da vítima (por exemplo, quando

gestores aconselharam uma estudante a se defender das violências dos colegas por meio de violência física), encaminhamento por parte da escola para avaliação psicológica devido à dissidência do padrão heteronormativo e como se deu para algumas delas o processo de retorno aos estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em suas reflexões enfatiza a alternância nas escolas de dois processos de disciplinamento, ao mesmo tempo opostos e complementares, em relação às alunas travestis: por um lado “invizibilizar”, para que suas formas de ser não “contaminassem” outros(as) alunos(as), por outro “hiperexpor”, para “servir de exemplo” e desencorajar nos(as) outros(as) qualquer comportamento fora do padrão heteronormativo.

Gomes Filho (2017) em sua dissertação de mestrado estudou, por meio da história oral, vivência escolares e sociais de cinco travestis moradoras dos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé, no Ceará. Dentre as vivências educacionais, além de confirmar muito do que as outras pesquisas aqui relatadas já haviam mostrado, destacamos o relato encontrado pelo pesquisador de que as entrevistadas acreditavam que o fato de terem cursado o ensino fundamental e médio antes das transformações corporais foi o fator fundamental para conclusão dessas etapas escolares, por conta do maior preconceito, em suas percepções, contra travestis do que contra homens gays.

Dentre as conclusões deste estudo, depois de analisar 27 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, a respeito da relação entre travestilidade e escola, podemos elencar: o baixo número de trabalhos encontrados, a quase ausência de representação travesti dentre as autoras e autores, a concentração dos trabalhos nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, a praticamente onipresença da teoria *queer* no referencial teórico utilizado, a variedade de metodologia e de abordagens do tema, a reiteração, nos relatos encontrados em grande parte dos trabalhos, das dificuldades enfrentadas na escolarização devido ao preconceito, à discriminação e à violência sofridas, em especial no que se refere às ofensas verbais por parte de colegas, à recusa do uso do nome

social pelas instituições e ao impedimento do uso de banheiro feminino. Grande parte dos trabalhos também enfatizou a escola como espaço de resistência, de transformação social e de construção de novas possibilidades de sociabilidade.

A presente revisão demandou muito tempo de análise e escrita tendo em vista a riqueza em material empírico que os trabalhos trouxeram, em especial as teses e dissertações. Apesar dessa riqueza, infelizmente, ficamos com uma sensação de que faltou fôlego de análise em alguns casos, nos quais tivemos a impressão de ter sido feito grande esforço de compreensão e síntese no momento da revisão da literatura e da fundamentação teórica – sempre recorrendo a autores e autoras da teoria *queer*, cuja trama conceitual é bastante complexa – e no momento da coleta do material empírico, porém, por vezes a análise desse material não pareceu aplicar de fato todo o arcabouço teórico antes levantado. A análise das relações de poder em seus diversos fluxos e intensidades, com diria Foucault, com seus mecanismos de controle e estratégias de resistência, algumas vezes foram reduzidas a um inventário de problemas e, em outras, a um otimismo sem muito fundamento.

A teoria *queer* se mostrou uma importante ferramenta e a mais utilizada até o momento na tarefa de se pensar as relações entre travestilidade e escolarização. Porém, esse descompasso sentido por nós entre o arcabouço teórico e a análise do material empírico em alguns trabalhos, pode indicar a necessidade de maior apropriação, adaptação e transformação desse arcabouço teórico para realidade brasileira. Trabalho esse que já tem sido feito, como em Pereira (2012; 2015), Pelúcio (2014; 2016) e Vergueiro (2015), mas que ainda precisa ganhar maior vulto.

Quanto à representatividade das travestis, ainda que boa parte dos trabalhos analisados tenham feito um esforço para dar voz às travestis com as quais as pesquisadoras e pesquisadores entraram em contato e esse esforço tenha valor, isso não é o mesmo que as próprias travestis terem acesso às universidades e centros de pesquisa e possam elas mesmas escolher os temas, as teorias, as metodologias

etc., como aponta hooks (2013), anteriormente mencionada. Inclusive ao presente trabalho se aplica essa crítica. É possível que a ênfase na escolarização, aqui defendida, não fosse feita ou ao menos não nos mesmos termos se as autoras deste estudo fossem travestis. Como aponta o trabalho de Santos (2010), algumas travestis têm um discurso explícito de não priorização da escolarização, por ser a escola local de normalização do corpo e da identidade.

Nesse sentido, ainda que soe contraditório à primeira vista, reforçamos a importância de mais políticas afirmativas para pessoas trans nas universidades e nos programas de pós-graduação, para que as próprias travestis que ocuparem esses espaços – lembrando que não são uma categoria homogênea – possam pesquisar e refletir academicamente sobre a relevância ou não da escolarização e em que termos.

Enquanto esse cenário não mudar, é importante que pesquisadores(as) e profissionais da educação estejam em diálogo constante com as travestis, na busca de soluções não violentas e/ou estigmatizadoras aos desafios encontrados no cotidiano das escolas e que levem em consideração o conhecimento acadêmico construído e acumulado sobre o tema, mas respeitem também as especificidades de cada sujeito e de cada situação.

Além disso, devemos estar engajados(as) com as transformações ideológicas, institucionais e políticas para o aumento da representatividade das travestis nos espaços de decisão, formulação, planejamento e implementação de políticas públicas, como cargos políticos no executivo e no legislativo, e também cargos de relevância social no judiciário, na segurança e na saúde públicas, assim como na escola, na universidade e nos institutos de pesquisa.

A escola pode não ser a solução, mas a exclusão da escola certamente é um problema.

## Referências

- ACOSTA, T. Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância. 2012. 202f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8448>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015. Disponível em: <<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-alves-moreira>>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- ALVES, C. E. R.; SILVA, G. F.; MOREIRA, M. I. C. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. **Pesqui. prát. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 325-340, dez. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082016000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- AMARAL, M. et al. “Do travestismo às travestilidades”: Uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 301-311, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- ANDRADE, L. N. Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, [S.l.], v. 13, n. 2, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1822>>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- ANDRADE, L. N. Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa. 2012. 279f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Rev. Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, 2000, p. 229 – 236. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BENEDETTI, M. R. Toda feita: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Ago. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BOHM, A. M. Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29931>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice Geral de Cursos (IGC)**. 2018. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, Dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320150040007>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento**. Trad. de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUZ, E. F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007)>. Acesso em: 30 abr. 2019.

DINIS, N. F.; PAMPLONA, R. S. "Encontrando Bianca": discursos sobre o corpo-travesti. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 217-236, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200012>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, 2015. <<https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n2p325>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 122-137, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349/327>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

GOMES FILHO, A. S. Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé. 2017. 205f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26642>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KULICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONZELI, G. A. Em casa, na pista ou na escola é tanto babado: espaços de sociabilidade de jovens travestis. 2013. 101f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6866>>. Acesso em: 03 set. 2019.

OLIVEIRA, M. I. Z. Nas margens do corpo, da cidade e do Estado: educação, saúde e violência contra travestis. 2015. 130f. **Dissertação**

(Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07032016-133233/pt-br.php>>. Acesso em: 06 set. 2019.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

PELÚCIO, L. O cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queerno Brasil. Iberic@l: **Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines**, Paris, n. 9, p. 123-136, printemps, 2016. Disponível em: <<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@l-no9-printemps-2016-12.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PELÚCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 1, p. 68-91, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revista-periodicus/article/view/10150>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PEREIRA, M. J. A. Quando eu pulei o muro: travestilidades em corpos-existências apesar dos silêncios da escola. 2014. 99f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/4976>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 411, 2015. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/340/>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

PEREIRA, P. P. G. Queer nos trópicos. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 371, 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/88>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

PERES, W. S. Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência Queering. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 539-547, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200014>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

REIDEL, M. A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 162f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/98604>>. Acesso em: 15 set. 2019.

SALES, A.; SOUZA, L.; PERES, W. Travestis brasileiras e escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades nômades. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 71-80, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100071&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100071&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SANTOS, D. B. C. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 630-651, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300630&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300630&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SANTOS, D. B. C. Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas. 2010. 210f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/25058>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, D. B. C. Docências Trans: Entre a Decência e a Abjeção. 2017. 445f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/47741>>. Acesso em: 26 set. 2019.

TORRES, D.; VIEIRA, L. As Travestis na escola: entre nós e estratégias de resistência. **Quaderns de Psicologia**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 45-58, 2015. Disponível em: <<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-torres-vieira>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

TORRES, M. A. A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figuras sociais contemporâneas. 2012. 362f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade

Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-99GHDH>>. Acesso em: 30 set. 2019.

TORRES, M. A.; PRADO, M. A. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 201-220, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-6236201400100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-6236201400100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jun. 2019.

TORRES, R. A. M. Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes. 2009. 228f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3227>>. Acesso em: 06 out. 2019.

VERGUEIRO, V. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Poscultura) - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Poscultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685>>. Acesso em: 12 out. 2019.

# **O autismo para além de um corpo de sintomas: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais**

Andrea Ruas Cruz Nogueira  
Zilmar Santos Cardoso

[...] aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos tem como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os estrangeiros em nosso país, os delinquentes em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade (LARROSA; LARA, 1998, p. 8).

Cada vez mais vivemos em uma cultura das urgências; de um eu que projeta no outro uma representação de um suposto normal, algo do si mesmo que precisa ser refletido na forma mais potente do ser saudável, pleno e, se possível, perfeito do vir a ser! E é, justamente, nessa questão que trazemos a contribuição dos autores Larrosa e Lara (1998) nessa introdução, sobre o lugar que os saberes contemporâneos tentando enquadrar as crianças, os selvagens, os estrangeiros, delinquentes, marginalizados e deficientes, de forma a classificá-los, categorizando-os de tempos em tempos, como pessoas diferentes, com necessidades de atendimentos especiais.

Este trabalho consiste na apresentação da pesquisa que realizamos, na tentativa de ir além desse olhar tecnicista, dualista, de laudos, diagnósticos, mercado farmacológico e especialistas médicos que vêm permeando o sistema educacional nas últimas décadas. O intuito foi buscar um olhar de alteridade político e educacional que supere as relações de jogos de poder, de desafios e exclusões, em que cada criança possa ser olhada e acolhida em suas particularidades subjetivas e existenciais.

O estudo foi estruturado em três momentos, sendo o primeiro perpassado pela historicidade das legislações e das políticas públicas e suas interfaces com o autismo e a teoria foucaultiana. Essa proposta justificou-se principalmente por entendermos que discorrer sobre perspectivas educacionais mais recentes, sem levar em consideração seus lugares em relação aos movimentos do passado, poderia fragilizar uma análise mais reflexiva e crítica das atuais relações de poder que vêm norteadando as práticas pedagógicas neste início do século XXI, assim como os avanços e retrocessos na legislação educacional com relação às crianças identificadas com autismo e a formação das professoras.

No segundo momento elaboramos pensamentos sobre os entrelaçamentos e complexidades das questões que compõem o autismo nos âmbitos sociais, afetivos e educacionais. Descrevemos as múltiplas etiologias do autismo, desde sua origem na psicanálise freudiana até os dias atuais, através do saber hegemônico da psiquiatria, via critérios diagnósticos nos DSMs, na expectativa de possibilitar uma percepção crítica sobre a massificação e o lugar comum dos corpos domesticados e disciplinados, que os laudos vêm estigmatizando, cada vez mais, nas escolas e salas de aulas na educação que se pretende inclusiva.

Finalmente, no terceiro momento, marcado pelos caminhos e percalços da metodologia em detrimento do Coronavírus Covid-19, estabeleceu-se as análises de conteúdo (BARDIN, 2011) por meio do questionário aplicado para professoras, sujeitas dessa pesquisa. A pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar e analisar as práticas pedagógicas de 35 professoras da educação infantil de 08 CEMEI's de um município no Norte de Minas Gerais, em particular com relação às questões que envolvem as políticas públicas educacionais de inclusão, a formação de professoras, as relações sociais que perpassam as salas de aulas, as complexidades da linguagem das crianças identificadas com autismo e os prejuízos que as dificuldades, envoltas a esses processos, causam no desenvolvimento educacional das crianças, significativamente estigmatizadas entre diagnósticos e laudos médicos.

## **A pesquisa**

No ano de 2020, realizamos uma pesquisa intitulada “O autismo, para além de um corpo de sintomas: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais” onde buscamos refletir sobre os emaranhados e jogos de poder que permeiam as escrituras normativas, as práticas pedagógicas e os entraves acometidos por discursos cada vez mais cientificizados. Estes discursos andam rondando as salas de aula acerca das formas e formas de lidar com as crianças que escapam ao modelo esperado de quietude, disciplina e normalidades.

A escolha por essa temática justificou-se, principalmente, pelo interesse em identificar e analisar as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil da rede municipal, de um município no Norte de Minas Gerais, a partir das políticas públicas de inclusão das crianças identificadas com autismo. Para tanto, buscamos estudar e pesquisar questões relativas às historicidades das políticas públicas educacionais e seus desdobramentos na elaboração e execução dos planos, programas e projetos educacionais, na área que abrange a educação inclusiva, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (BRASIL, 1996), “as matrículas dos alunos portadores de necessidades especiais devem ser feitas preferencialmente na rede regular de ensino”. Buscamos ainda, analisar como esses desdobramentos das políticas públicas alicerçam a prática pedagógica das professoras da educação infantil.

## **As perspectivas do autismo que nortearam a pesquisa**

O tema das políticas públicas educacionais abrange questões muito variadas, desde suas conceituações, sentidos e histórias, suas contradições políticas e ideologias até os múltiplos públicos que ela precisa atender, suas demandas e contextos. Desta maneira, as formas como elas são elaboradas, implementadas, efetivadas ou não, e suas avaliações nos possibilitam analisá-las diante das atuais transformações contemporâneas que vêm ocorrendo no mundo,

em particular no Brasil. Estas transformações acabam por refletir nas inúmeras e complexas relações entre o sistema educacional brasileiro e as instituições escolares e, principalmente, na formação subjetiva das professoras e professores. Estes educadores são quem lidam diariamente com crianças que, ainda em seus primeiros anos da educação infantil, já trazem a marca cristalizada e classificatória de um possível diagnóstico de transtorno de espectro do autismo.

É justamente por termos o entendimento da supervalorização dos processos de produção e capitalização do mercado econômico social, este que cada vez mais vem subestimando alguns valores como a afetividade e as relações sociais, é que tivemos a intenção nesse trabalho de construirmos e instituímos um lugar de importância acerca das construções subjetivas das professoras. Esta é uma significativa tentativa de visibilizarmos uma perspectiva mais humana e ética do fazer docente e suas formações continuadas no âmbito da educação inclusiva.

Este desejo de discussão é inerente às inúmeras fontes de inquietações e indagações sobre esta temática e sobre a necessidade de uma formação que atenda às inúmeras demandas latentes que circunscrevem os espaços físicos, educacionais, sociais, políticos e psicológicos de nossas escolas. Isto confirma a ideia de que o princípio do trabalho no âmbito escolar, está necessariamente associado à necessidade de um despertar crítico de consciência de todos e todas os/as envolvidos/as no processo de se fazer educação.

O município onde a pesquisa foi realizada apresenta um expressivo número de matrículas de crianças com diagnóstico de autismo nos últimos quatro anos nas CEMEIs e nas escolas do ensino fundamental. Segundo dados disponibilizados pela coordenação da educação inclusiva da Secretaria de Educação, no ano de 2017 foram matriculadas 190 crianças com diagnóstico e laudo médico. Já no ano de 2018, 243 matrículas foram efetivadas; em 2019, 477 crianças tiveram entrada e matrícula nas escolas do município. Finalmente, no ano de 2020, houve um pequeno decréscimo de 447 crianças, que foi justificado pelo fato de muitas crianças terem sido transferidas para escolas do Estado.

O que podemos perceber, em uma breve análise desses dados, é que o número de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), matriculadas em classes comuns das escolas do município em que a pesquisa foi realizada, sofreu em aumento de 28,94% entre os anos de 2017 e 2018. Entre 2018 e 2019 teve-se um aumento de 94,7% de crianças matriculadas e entre os anos de 2019 e 2020 houve um pequeno decréscimo de 6,29% de matrículas efetivadas.

Esses números significativos de matrículas podem estar acompanhados das exigências legais das políticas de inclusão, em que nenhuma escola pode recusar a entrada de um aluno por causa de uma deficiência, em particular a Lei Berenice Piana, 12.764 (BRASIL, 2012), que assegura o acesso à educação para às crianças autistas. Mesmo estando pautadas por uma legislação e um direito, esses números não nos eximem de refletirmos, questionarmos e problematizarmos sobre essa alta incidência de matrículas de crianças diagnosticada com TEA<sup>1</sup>.

O Autismo é uma temática com inúmeras contraversões, desde suas possíveis e múltiplas etiologias, características e formas de intervenções clínicas, educacionais e políticas. Uma pequena amostra das questões que envolvem estes sujeitos é a celebração de duas datas, que foram delimitadas com o objetivo de dar visibilidade à causa. Uma delas é o dia 18 de junho, criada nos Estados Unidos no ano de 2004, por meio de um grupo de pais, amigos e familiares que passaram a celebrar o *Dia do Orgulho Autista* com o objetivo de desconstruir a visão negativa, tanto dos meios de comunicação quanto da sociedade em geral, com relação ao autismo. A outra é no ano de 2007, quando a ONU (Organização das Nações Unidas) definiu o dia 2 de abril como sendo o *Dia Mundial de Conscientização do Autismo*, com o mesmo objetivo de chamar a atenção da mídia e da sociedade sobre quem seriam essas crianças e suas interfaces.

---

<sup>1</sup> O número de matrículas informadas, prestou-se somente aos últimos quatro anos da atual gestão do município, o que nos impede de fazermos uma avaliação das matrículas efetivadas nos anos anteriores.

Essa é apenas uma questão que permeia as atuais discussões e pesquisas sobre essa temática; há outras ainda mais simples sobre o símbolo que representaria a luta pela conscientização no modelo de uma fita, quebra-cabeça ou logotipo da neurodiversidade. Há também outras questões mais complexas como definir se o autismo é uma deficiência, um transtorno ou uma estrutura psíquica, se o aumento de casos pode ser percebido como um sinal de uma epidemia e sobre os efeitos de uma classificação diagnóstica e nosológica, cada vez que um novo compêndio de psiquiatria é lançado, ou ainda se o autismo pode ser considerado um quadro de patologização da infância contemporânea. Estas complexidades múltiplas fazem nascer novas demandas de vários saberes e fazeres; entre elas está a psicologia, uma ciência que nos últimos anos vem passando por várias transformações éticas e epistemológicas, contribuindo sistematicamente no sentido de buscar novos rumos para atender a essas crianças, com base em uma visão crítica de sua atuação nas dimensões política e educativa.

Desde o ano de 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, até os dias atuais, os documentos sobre a Educação Especial e de Inclusão trouxeram três formas de nomenclatura para dizer sobre as crianças identificadas com autismo: 1) crianças com condutas típicas; 2) crianças com transtornos globais do desenvolvimento; e 3) crianças com transtornos do espectro do autismo. O que temos percebido em nossas práticas cotidianas, clínica e escolar, diz de inúmeras indagações a respeito de como essas nomenclaturas e normativas vêm afetando a política educacional e socialmente os direitos de meninos e meninas que, a cada ano, trazem em seus desenvolvimentos marcas de um diagnóstico conjecturado aos três, quatro e cinco anos de idade.

Na pesquisa realizada, partimos da premissa de que a criança identificada com autismo está para além de ser uma mera portadora de síndrome clínica ou um transtorno diagnóstico do neurodesenvolvimento, conforme prevê a Lei 12.764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Entendemos estes

sujeitos alicerçados em uma estrutura clínica, uma forma de estar no mundo, um psiquismo marcado pelas possibilidades de constituições afetivas e sociais e, portanto, acessível às intervenções advindas do outro, superando assim a ideia de um corpo de sintomas nosológicos.

### **Os pressupostos metodológicos da pesquisa**

Em face das discussões propostas, adotamos como princípio metodológico a pesquisa qualitativa por esta permitir apreender o fenômeno do autismo e das políticas educacionais, mediante o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Entendemos que esta abordagem valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

Desta maneira, o caminho metodológico que foi percorrido se constituiu primeiramente de uma pesquisa com revisão de literatura que, segundo Gil (2002), consiste na revisão sistemática de fontes bibliográficas desenvolvidas com base em material já antes elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, como forma de se buscar os dados necessários para a construção do conhecimento relativo ao objeto, estabelecendo, assim, um diálogo com autores da literatura especializada, documentos oficiais e dispositivos normativos.

Alguns autores utilizados na construção da pesquisa foram Foucault (1980, 2008, 2009), Dreyfus e Rabinow (2010), Mantoan (2006), Vasques (2012; 2015), Jerusalinsky (1984, 2010, 2011), Kupfer (2001, 1989, 2001), Freud (2006) Lacan (1998), Laznik (2004), Elia (2000, 2010) e outros (as). Essa revisão de literatura, além de ter possibilitado uma reflexão crítica sobre o problema de pesquisa e os objetivos propostos, está amparada em pesquisas clínicas e escolares, marcadas por uma escrita ética e afetiva sobre as crianças autistas e suas historicidades realizadas nas últimas décadas no Brasil e outros países. Estes autores e autoras vêm tentando superar a visão reducionista e ideológica da atual sociedade, marcada por

políticas estratégicas e neopositivistas de controle do ser humano e suas múltiplas contextualidades (Elia, 2010).

Foi realizada uma pesquisa de campo com 35 professoras da Educação Infantil de 08 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI). Em virtude da pandemia da Covid-19 instaurada no país, o instrumento utilizado para a coleta de dados precisou ser reestruturado, visto que a proposta inicial seria trabalharmos com as entrevistas semiestruturadas. Por orientação da Secretaria de Educação Inclusiva dessa cidade, o instrumento utilizado para coleta dos dados precisou ser ressignificado, sendo então utilizado um questionário, que foi enviado via e-mail para os sujeitos participantes através desta Secretaria. Assim, o processo de seleção dos sujeitos que participaram do estudo foi realizado pela própria Secretaria de Educação Inclusiva, que enviou os questionários para as professoras, recebeu de volta depois de respondidos e os encaminhou para as pesquisadoras.

Os dados da pesquisa foram analisados, sistematizados e fundamentados em Creswell (2007). Esse autor afirma que uma análise de dados envolve muito mais que a manifestação pura das respostas; ela envolve tempo, compreensão, análise e reflexões sobre as informações coletadas, evidenciando a questão ética para as várias fases da pesquisa, passando pela coleta de dados até as que possuem implicações na redação e divulgação dos resultados. Sobre o aporte teórico da análise de conteúdo, Bardin (2011) defende ser essa técnica um conjunto de instrumentos de cunho metodológico perpassada por constantes aperfeiçoamentos, podendo ser aplicada em discursos extremamente diversificados, pautado no princípio que o mais importante é a realização de uma leitura exploratória e profunda, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema enunciativo na efetivação das descobertas das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores dos conteúdos.

## Os pressupostos teóricos da pesquisa

Foucault (1979) defendeu que a verdade, antes de qualquer ilusão ou interpretação, é um produto das relações sociais de poder e, por isso, estaria reduzida às múltiplas coerções existentes nas relações, que são personificadas em cada cultura e espaço da história. No entanto, ao nomear o poder enquanto instância constituída dessas relações, não teve o intuito de caracterizá-lo somente como um jogo de forças que causa censuras, opressões, impedimentos, algo da ordem do negativo. Pois se ele assim fosse percebido, somente no âmbito de uma só esfera, poderia ser frágil e não seria capaz de exercer a função controladora dos movimentos que se repetem incessantemente nas redes de conexões entre os que controlam e os que estão sendo controlados.

O poder, então, como uma força de potência, produz também efeitos positivos, uma forma insana e desejosa pelo saber. E se esse saber vier “enfeitado” na forma de um conhecimento elitizado, complicado e complexo pode provocar prazeres que excitam e estimulam a eterna e traiçoeira sensação de completude e certezas em relação às estranhezas e esquisitices do outro. Assim, cada sociedade, de tempos em tempos, precisa validar e reconhecer suas próprias e particulares premissas sobre o que é falso e o que é verdadeiro, visto que nada está permanentemente definido, tudo é movimento.

Uma das premissas principais que norteou a elaboração dos pensamentos dessa escrita foi que as crianças identificadas com autismo estão alicerçadas em uma estrutura clínica de existir, uma forma de estarem no mundo, marcadas por uma constituição subjetiva de desejos, fragilidades e possibilidades educacionais. E, justamente, em decorrência de ocuparem esse lugar no social é que suas demandas estão para muito além dos propósitos marcados pela parceria cada vez mais estreita entre o Estado e as ciências da psiquiatria.

Parceria esta movida por entraves e desentaves, mas, no entanto, vem possibilitando a inserção desses meninos e meninas nas salas de aulas regulares. Porém, acreditamos, também, estar

contribuindo para que as práticas educacionais das professoras estejam cada vez mais se cristalizando, reforçando e impossibilitando um olhar ético, necessário para as demandas das meninas e dos meninos identificados com espectro do autismo, matriculadas/os nas escolas regulares de ensino e a construção da subjetividade.

Mesmo que tenhamos observado, através da análise do questionário aplicado, uma clara intenção moral e afetiva com relação aos processos pedagógicos que circulam nas salas de aulas é significativa a escassez ou ausência do cuidado especializado acerca das particularidades e singularidades desses sujeitos em desenvolvimento. Entendemos que estas ausências e embaraços nos seus olhares e fazeres estejam aliados à falta de investimento do Estado em programas efetivos que viabilizem especificidades formativas para as professoras e professores que trabalham com sujeitos da educação especial e inclusiva e a uma certa resistência em se movimentarem na busca de uma superação das próprias limitações.

As temáticas da inclusão e do autismo, por serem campos que despertam múltiplos interesses políticos, econômicos, sociais e educacionais, demandaram que trouxéssemos para essa pesquisa as legislações e políticas públicas que vêm alicerçando as práticas pedagógicas das professoras. Não tínhamos tamanha consciência do quão problemático e difícil seria apreendermos todas as complexidades que abarcam os discursos, que vêm perpassando os direitos de educação de milhares e milhares de crianças e adolescentes com autismo no Brasil, em particular em Minas Gerais.

No entanto, a partir das leituras e criticidades elucidadas pelos autores e autoras utilizados/as nesse estudo, pudemos perceber que as políticas públicas, enquanto reprodutoras de um discurso dominante sobre cada sociedade e contexto histórico, estão sempre atuando na tentativa de criar, de tempos em tempos, novas verdades e saberes para materializar e automatizar as velhas ordens sociais de controle e manutenção dos já estabelecidos padrões de normalidade e exclusão.

Como exemplo, podemos citar a Nova Política Nacional de Educação Especial, homologada através do Decreto 10. 502 (BRASIL, 2020) que foi aprovada e impôs, por meio de suas configurações, as mesmas velhas supostas linguagens de verdades de saberes, na forma de pensamentos reacionários permeados de retrocessos e inconstitucionalidades em relação às lutas pela valorização das diferenças e garantia de direito de todas e todos.

Por meio dessa mesma análise histórica e reflexiva das legislações e das políticas públicas de inclusão, verificamos as múltiplas e diversas tentativas que o Estado vem tentando efetivar, desde o processo da redemocratização do Brasil pós regime militar, em particular, nos últimos 30 anos, na organização e implantação de uma educação pública e especial de qualidade. São linhas e mais linhas escritas acerca das prioridades na criação, manutenção e conservação dos direitos humanos e da superação das desigualdades educacional, social e no reconhecimento da criança identificada com autismo.

Porém, o que percebemos por meio das três nomenclaturas impostas pelas políticas públicas que tentaram dar visibilidades às crianças identificadas com autismo, primeiro como crianças com condutas típicas, através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); em seguida como crianças com transtornos globais do desenvolvimento, através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e atualmente como crianças com transtornos do espectro do autismo, através da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2012)<sup>2</sup>, foi um

---

<sup>2</sup>As legislações e políticas públicas impõem, de tempo em tempo, formas de nomear os sujeitos que não se adaptam as normas e regras definidas para a maioria das pessoas: portadores de deficiência (BRASIL, 1988), pessoas com necessidades de educativas especiais (UNESCO, 1994), educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996), sujeitos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2008) e em 2012 a legislação se reporta às pessoas com autismo enquanto portadores de síndrome clínica (BRASIL, 2012).

descabido jogo de saberes entre um sintoma e outro, uma classificação nosológica e outra.

Diante dessas nomenclaturas pode-se pensar, então, e de forma provocativa, se cada nova forma de nomear, classificar, diagnosticar essas crianças não seria uma tentativa de reforçar aquele velho e, mais do que nunca atual, pensamento binário entre ser normal  $\times$  anormal, que vem rascunhando o enredo das políticas e práticas educacionais de inclusão em torno da suspeita de que há algo de errado em não ser igual. Como se fosse muito estranho, não sermos marcadas/os pelas mesmas habilidades, características, e sim pelos mesmos corpos dóceis, quietos, disciplinados e prontos a receber o conhecimento da professora, professor, suposto/saber das verdades.

O pensamento foucaultiano, ao estabelecer a genealogia do anormal, explica que na segunda metade do século XIX deu-se o nascimento de uma nova psiquiatria que deixou de ser uma técnica do saber da doença e passa a hipervalorizar o comportamento da pessoa, suas anomalias e seus desvios como objeto, fazendo disso um duplo desenvolvimento dito normativo: naturalizar o normal e naturalizar a presença do indivíduo.

Foi em meio a este lugar de normatizações e tentativas de corrigibilidades que o sujeito do autismo foi se constituindo, ou melhor, sendo constituído, sequestrado e raptado de seu processo de subjetividade pelo campo da pedagogia, da psicologia, da psiquiatria e materializado nos discursos das políticas públicas de inclusão, na trilha das três nomeações. Assim, o autismo foi imerso em classificações nosológicas, entre um critério diagnóstico e outro e de DSMs cada vez mais distantes das realidades dialógicas, sociais, culturais, políticas e afetivas.

E, então, temos a inclusão com o nobre propósito de oferecer os tão desejados serviços especializados, a materialização das políticas públicas, significativamente citados pelas professoras, sujeitos de investigação dessa pesquisa. Os fatores que percebemos na análise dos dados empíricos, foram a ausência das salas de recursos multimídias, a inexistência de materiais pedagógicos que quase nunca se encontram nas escolas, o espaço físico que nunca é

suficiente e, principalmente, a falta de habilidade e formação continuada das professoras para lidar com esses meninos e meninas. Alunos/as que trazem junto às suas matrículas de estudantes da inclusão, em suas pequenas mochilas, um laudo médico e a suposta certeza de um transtorno estigmatizado do espectro do autismo.

Foucault (1996) explicou que as relações sociais fluidas e circulantes de uma cultura instituem todas as forças do poder, percebido através do conjunto de discursos, enquanto dispositivos pedagógicos, psicológicos, psiquiátricos, econômicos, culturais e outros que se associam e se articulam aos saberes científicos, de cada época, para justificarem propostas e medidas educacionais e administrativas com o solene objetivo de atender às demandas e urgências de cada instituição.

A forma insistente e persistente de nomear esses sujeitos e seus lugares nos ambientes escolares parece implicar que essas urgências estão submetidas a uma necessidade de delimitar quem é quem nos cotidianos educacionais, ser normal ou não, ter dificuldade de aprendizagem ou não, ter disciplina ou não, quem irá ou não sobreviver a todas as exigências de uma sociedade preocupada em instituir pessoas para abastecer as ocupações e os cargos demandados no mercado de trabalho.

As legislações, documentos, normatizações e políticas públicas que apresentamos na pesquisa foi com o propósito de discutir a regulamentação da educação inclusiva no Brasil. Os discursos reguladores, saberes e práticas apontados nesse estudo, trazem em seu bojo, as normas e regras que impõe de alguma maneira, a intenção de normatizar a existência do outro e, por isso, causam tantos mal-estares, impedindo a sociedade de superar suas fragilidades e desigualdades, pois, de alguma maneira sabemos que no imaginário social, ser normal, diz de um ideal do ser humano constituído a partir de um padrão específico de comportamento desejável.

Os estudos ensejados na pesquisa, possibilitaram o entendimento que a educação inclusiva pode ser caracterizada

como uma forma conveniente do Estado, para modificar comportamentos desajustados e inadequados, assim, as políticas públicas tornam-se uma forma de governo e adestramentos de corpos. Isto é, um instrumento em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre o outro, reduzindo a diferença entre os sujeitos, visto que se busca uma universalidade e isso acaba por impactar diretamente no processo de dessubjetivação de cada um, fortalecendo a compreensão do outro, que é diferente, que apresenta necessidades educacionais específicas, como sujeitos falhos, com laudos e diagnósticos que os incapacitam.

### **Sobre os resultados da pesquisa**

Com a realização dessa pesquisa, entendemos, pela luz da genealogia foucaultiana, não existir uma teoria geral do poder, como algo estagnado, unitário e global, uma vez que a ideia da prática social sempre é construída historicamente, numa correlação de forças e relações. E, são as relações sociais que possibilitam que o poder se manifeste e se estabeleça, por isso a importância de se compreender as verdades que estão norteando todos os saberes que constituem as regras, mandos e desmandos que circulam entre as políticas públicas de inclusão, o sistema educacional brasileiro, as escolas, as práticas pedagógicas das professoras e as relações que circulam nas salas de aulas.

Problematizar os discursos científicos, a psiquiatria, a psicologia, as instituições e o Estado, seus saberes e suas verdades seria uma possível saída para desconstruir as relações de poder que emanam dessas relações sociais, uma vez que, se ele não existe em si mesmo, portanto, não pertence a ninguém. Talvez, assim, poder-se-ia perceber os dispositivos que persistem em impor, de forma classificatória e estigmatizadora, o controle sobre os corpos de crianças e dos seus familiares e, por que não, os das professoras e de toda a equipe que movimenta e reproduz as normas e funcionalidades impostas no ambiente escolar. Controle este que oprime, massifica e impede os processos de criatividade, autonomia,

alteridade e conseqüentemente a constituição da subjetividade, mas que também produz a sensação de prazer e completude.

E assim, arriscamos ponderar que a maioria dos fracassos educacionais ocorridos no interior das relações cotidianas do espaço escolar, tanto da educação regular quanto da educação especial e inclusiva, tem entre seus principais incitadores a (re) reprodução da negação ou desqualificação das diferenças sociais, culturais, afetivas, intelectuais e os múltiplos desencontros das vivências e linguagens entre as crianças concretas de uma escola real e o ideal esperado das normatizações impostas ao longo dos anos.

Na tentativa de superarmos esses desencontros visualizamos as contribuições da psicanálise, por se tratar de um saber teórico e técnico, ético e político que se preocupa e defende a construção e valorização dos processos de subjetivação, determinando uma clara alusão a emergência em assolar as tentativas de segregações e dos individualismos que insistem em prevalecer nos âmbitos institucionais. E é neste lugar, das (re) construções de relações sociais éticas, dialógicas, democráticas e subjetivas entre as professoras, gestores/as, família, Estado, sociedade e as demandas das crianças identificadas com autismo, entendemos ser, justamente aí que as práticas pedagógicas, efetivamente, poderão tornar os processos educacionais possíveis.

Kupfer (2001), ao fazer uma leitura sobre as relações entre a psicanálise e a educação e seus impossíveis, admite o encontro entres estes dois saberes se for norteado por um princípio ético político e afetivo. A autora propõe que denominou de “educação terapêutica”, uma espécie de conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas pedagógicas e educacionais, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento global da criança. Não é uma forma de atendimento clínico, no sentido clássico da psicanálise, uma vez que não visa moldar a criança ao ideal do eu da professora, das legislações ou das classificações nosográficas, políticas públicas de inclusão e dos DSMs de cada época.

A educação terapêutica busca desenvolver o simbólico nas relações do cotidiano e tenta não colocar a educadora nesse lugar,

muitas vezes, aprisionador de modelo identificatório, principalmente porque, por trazer questões especiais com relação à linguagem, a criança identificada com autismo pode não estar atenta aos fatores que se referem ao ser idealizado e personificado do outro, enquanto sujeito do vir a ser.

Entendemos que a escola, por mais que seja um lugar de construção de múltiplos saberes, não pode sozinha transformar uma sociedade, porque além de ser somente um aparato social em meio a tantos outros, é também um lugar que reproduz, no seu dia a dia, os entraves e avanços das políticas públicas, algo do que está previamente instituído. Em particular, as tentativas de reforçar as desigualdades entre as pessoas e seus lugares sociais, políticos, culturais, afetivos e educacionais, o que contribui com as tendências narcísicas que vêm se firmando na sociedade contemporânea, que negam as diferenças e, assim, desconsiderando as diferenças, negam as singularidades de cada ser.

Esta pesquisa foi de extrema importância para a formação de um conhecimento mais crítico e reflexivo das pesquisadoras acerca da temática do estudo, diante um cenário educacional atual marcado por retrocessos do governo federal e perpassado pelo uso abusivo de diagnósticos e laudos nas escolas, na forma das políticas públicas educacionais de inclusão.

Às professoras, sujeitas de estudo desse trabalho, e a todas e todas que lidam diariamente com criança identificadas com autismo um convite a estarem, mais do que nunca, atentas/os às contextualidades políticas e sociais que vêm permeando o país, em nome de um Estado que a cada dia impõe novas regras e normas aos seus fazeres pedagógicos, mediadas por jogos de poder que visam manter a ordem, a disciplina e o descaso com a educação pública. Muitas vezes, se os pensamentos e palavras, não estiverem na mesma frequência das práticas cotidianas, inúmeras barreiras podem ser provocadas entre, o desejo de transmissão do saber e o sistema psíquico e mental dos alunos e alunas e seus processos educacionais.

E, justamente, por não termos certezas e controle do efeito da palavra dita, faz-se necessário a cada profissional da educação a consciência crítica das complexidades que envolvem as idealizações que perpassam o ambiente escolar e as inúmeras dificuldades decorrentes de uma romantização criada acerca de uma imagem ideal e irreal da/o docente e seus saberes.

Assim, e nunca ao fim, por compartilharmos do pensamento foucaultiano, que a vida é processo contínuo e que estamos em constante transformação, mas que somos atravessados por forças variadas e históricas que regem as relações de poder, que possamos, então, em meio a este movimento, buscar formas de instituir alguma subjetividade, conscientes de que a verdade é um lugar que não existe, mas que essa elucidação não pode impedir nossas superações e contradições de cada dia.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70 ed, 2011.
- BRASIL. **Lei 9.394**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 250, p. 02, 28 dez. 2012. Seção 1.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.
- CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GIL, Antônio Carlos Gil. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 2001.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Peres. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO: Espanha, 1994.

## **Possibilidades de articulação entre um Ensino Religioso reflexivo — não confessional, com base na Ciência(s) da Religião e para a cidadania plena — com as Pedagogias Decoloniais**

Heiberle Hirsberg Horácio  
Laura Patrícia Aguiar Cardoso  
Tamires Pereira de Jesus Souza

Este capítulo, partindo do pressuposto que o Ensino Religioso necessariamente deve ter como base a Ciência(s) da Religião — área que compreende a religião como um fenômeno cultural, social, antropológico, histórico e político —, busca apontar possibilidades para a realização de um Ensino Religioso não confessional, mas reflexivo, sobre as diversas religiões, “preocupado com os princípios de um Estado democrático, pluralista e laico” (RODRIGUES, 2015, p. 55), e que considere as referências e o “campo de experiência” das educandas e educandos, bem como colabore decisivamente no combate à discriminação religiosa, violências, preconceitos e invisibilizações no interior das escolas.

Para tanto, este capítulo arrolará autoras e autores da Ciência(s) da Religião que escrevem sobre um Ensino Religioso não confessional e para a democracia e cidadania plena, bem como apresentará a perspectiva de um Ensino Religioso com “uma proposta reflexiva<sup>1</sup>” (RODRIGUES, 2015; 2021) e, por fim, buscará apontar a viabilidade da articulação deste Ensino Religioso reflexivo, com as possibilidades abertas pelas denominadas Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2013; CANDAU, 2020).

---

<sup>1</sup> Este artigo dialoga e tem como referência a “proposta reflexiva”, da pesquisadora Elisa Rodrigues, que será apresentada ao longo deste texto, sendo este texto uma tentativa de articulação da proposta supracitada com as possibilidades abertas pelas Pedagogias Decoloniais.

A respeito do Ensino Religioso — que é garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases — ele é, atualmente, uma das cinco áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi homologada em 2017. A Base Nacional Comum Curricular que é estruturada em competências gerais, competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, é edificada sobre uma concepção entendida como “formação por competência”, sendo que a BNCC define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 438).

A BNCC estabelece 10 competências que devem ser desenvolvidas, e especificamente no Ensino Religioso, seis são as competências específicas:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p.443).

Na Área de Conhecimento de Ensino Religioso as unidades temáticas são: a) identidades e alteridades; b) manifestações religiosas; c) crenças religiosas e filosofias de vida.

Após a homologação da BNCC em 2017, foram também homologadas, em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. E embora esses documentos supracitados sejam recentes, há décadas têm sido desenvolvidas reflexões e produções sobre o Ensino Religioso com base na Ciência(s) da Religião no Brasil, reflexões que pensam necessariamente um Ensino Religioso não confessional, não proselitista, sobre as diversas religiões, para a escola pública laica, para a cidadania plena, para a Democracia, e para o combate à discriminação religiosa, violências, preconceitos e invisibilizações.

### **Ensino religioso não confessional, para a Democracia e cidadania plena**

Entre os autores que escreveram sobre Ensino Religioso com base na Ciência(s) da Religião e para a cidadania plena, destacam-se as produções do pesquisador João Décio Passos (2007; 2007a; 2015). Em uma delas, Décio Passos reconhece a existência de três modelos de Ensino Religioso<sup>2</sup>. Um que ele chama de catequético, outro que ele chama de teológico e o modelo das Ciências da Religião que, de acordo com ele, e conforme todas e todos os especialistas da área, é o modelo mais indicado para um Ensino Religioso voltado à formação cidadã.

A respeito do primeiro modelo não indicado, João Décio Passos considera que “a prática catequética faz parte da vida das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios de fé, de suas doutrinas e dogmas” (2007, p.30). Já

---

<sup>2</sup> A respeito do esquema dos três modelos de Passos, concordamos com Afonso Ligorio que diz que “ele pode até merecer alguns reparos, mas, em grandes linhas, é muito prático para uma primeira aproximação didática. E facilita a compreensão da maior eficiência do terceiro modelo – aquele da Ciência da Religião” (SOARES, 2015, p.47).

com relação ao modelo teológico, também não indicado, essa denominação é adotada “porque se trata de uma concepção de ER que busca uma fundamentação para além da confessionalidade estrita, de forma a superar a prática catequética” (PASSOS, 2007, p.30). Nesse modelo, a religiosidade é “uma dimensão humana a ser educada, o princípio ‘fundante’ e o objetivo fundamental do ER escolar”. (PASSOS, 2007, p.31). No modelo das Ciências da Religião, o mais indicado segundo Décio Passos, reconhece-se “a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas”. (PASSOS, 2007, p.32). No modelo das Ciências da Religião:

Não se trata de afirmar o direito do cidadão em obter, com o apoio do Estado, uma educação religiosa, uma vez que ele confessa uma fé (pressuposto político do ER), nem mesmo de afirmar o pressuposto da religiosidade que, por ser inerente ao ser humano, deve ser aperfeiçoada no ato educativo, ou, ainda, de postular a dimensão religiosa como um fundamento último dos valores que direcionam a educação. Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. (PASSOS, 2007, p.32).

Desse modo, se o modelo catequético, privilegiando a dimensão religiosa do ser humano no Ensino Religioso é baseado na perspectiva de aprimoramento de uma confissão de fé, e o modelo teológico observa uma “dimensão antropológica a ser aprimorada pela educação religiosa”, o modelo das Ciências da Religião, aqui defendido, sustenta-se em pressupostos educacionais e “toma como pressuposto a educação do cidadão<sup>3</sup>” (PASSOS, 2007, p. 33).

---

<sup>3</sup> Vale destacar aqui que mesmo o modelo da (s) Ciência (s) da Religião sendo o mais e melhor indicado atualmente nos meios acadêmicos, há também um debate sobre a melhor sistematização de Ensino Religioso com base na (s) Ciência(s) da Religião. Nessa discussão, há pesquisadores que defendem uma “transposição

Enfatizando a perspectiva privilegiada neste capítulo, observa-se que Décio Passos também se ocupa de reflexões que levem em conta um Ensino Religioso articulado com a mobilização de alguns valores para a formação de uma prática cidadã integral. Ele afirma, como já fora mencionado, a importância de o Ensino Religioso ser estruturado por uma perspectiva que se aproxime das Ciências da Religião e que se sustente sobre pressupostos educacionais (não por pressupostos religiosos e confessionais), visando a uma educação para cidadania plena (PASSOS, 2007, p.3).

Em artigo sobre a epistemologia do Ensino Religioso, Décio Passos menciona que as ciências não são politicamente neutras e que se tornam disciplinas que devem ser ensinadas na escola quando são reconhecidas como necessárias para a educação dos cidadãos, residindo nesse ponto sua relevância pedagógica<sup>4</sup>. Lembra-nos o autor que a educação “constitui um elemento essencial que visa construir as condições de convivência democrática, de participação política, de atuação profissional e de convivência social, dentro de uma conjuntura que comporta necessariamente as legítimas diferenças”. (PASSOS, 2015, p.35). Diante disso, concordamos com o autor quando afirma que não há currículo sem opções políticas e éticas, que por isso, há uma relação entre ensino e valores, e que no caso do Ensino Religioso ele “adquiriu sua estatura legal mediante a justificação de seu valor para a educação do cidadão”. (PASSOS, 2015, p.43).

Ademais, Décio Passos, nesse mesmo trabalho supracitado, abre uma perspectiva, que deve ser no mínimo mencionada por

---

didática da Ciência da Religião para o Ensino Fundamental” (COSTA, 2015), enquanto há pesquisadores que defendem um modelo de Ensino Religioso amparado pelas Ciências da Religião, mas sem necessariamente defenderem uma transposição didática.

<sup>4</sup> Menciona Décio Passos: (...) “Mas, em todos os casos a relevância pedagógica (formação do cidadão) e pertinência epistemológica (consistência como ciência) e, por conseguinte, a formação docente (em cursos que habilitem) e a organização curricular (estruturação dos conteúdos das disciplinas) formam um único conjunto indispensável para que se possa falar em ensino de uma determinada área” (PASSOS, 2015).

possibilitar um bom rendimento para reflexões sobre a temática aqui trabalhada, de que o papel educativo do estudo da religião pode fazer “emergir conteúdos específicos que exponham não propriamente as morais religiosas, mas a ética das religiões, seja no sentido sugerido por Hans Küng de uma ética civil construída a partir das tradições religiosas, seja no sentido de valores éticos que possibilitem a convivência e o diálogo entre as religiões”. (PASSOS, 2015, p.43).

Seguindo com os apontamentos relacionados aos pesquisadores de destaque no debate sobre as articulações entre Ciência(s) da Religião e Ensino Religioso para a democracia e para a formação cidadã, vale mencionar a produção do professor Sérgio Junqueira. Em um dos seus trabalhos o pesquisador realiza reflexões pautadas no “desafio de fundamentar a escolarização da disciplina e a compreensão do estabelecimento de uma área de referência para orientar o estabelecimento de currículos e o perfil da formação do professor (...)” (JUNQUEIRA, 2015). Junqueira menciona a importância da Ciência(s) da Religião como referência para um Ensino Religioso que valorize o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa existente na sociedade brasileira.

Em outro artigo, Sérgio Junqueira, além de também localizar três concepções de Ensino Religioso<sup>5</sup>, já tinha chamado a atenção para a

---

<sup>5</sup> Segundo Junqueira, duas reconhecidas pela LDB, classificadas, também por ele, como confessional e interconfessional, e uma inter-religiosa, formalizada a partir dos PCNER de 1997 elaborado pelo FONAPER (JUNQUEIRA, 2013b, p.609). Ademais, conforme Junqueira, existem ainda propostas para mais dois modelos. Um classificado como modelo de Ensino da história das religiões, “cujo objetivo é instruir sobre a história das religiões, assumindo a religião como fenômeno sociológico das culturas”, e outro classificado como modelo Transconfessional (JUNQUEIRA, 2013, P. 249). Afonso Ligorio menciona Giseli do Padro Siqueira, que realizou um trabalho identificando “quatro modelos de ER: o modelo confessional, ligado a uma religião; o ecumênico, organizado entre as denominações cristãs; o modelo baseado no estudo do fenômeno religioso, sugerido pelo Fonaper e um quarto, que define o ER como educação da religiosidade, tendo como base o pensamento de Paul Tillich e W. Grün” (SOARES, 2015, p 47). A respeito de Grün, o pesquisador Paulo Agostinho menciona a importância de recuperar a intuição de Grün para reflexões sobre o Ensino Religioso, para ver mais: BAPTISTA (2015); GRUEN, (1994).

necessidade de se assumir o Ensino Religioso a partir das disciplinas científicas que o estruturam, objetivando o desenvolvimento das linguagens, de conhecimentos e de saberes, vislumbrando uma escola voltada para a formação de cidadãos, onde “assumir o Ensino Religioso como uma das áreas de conhecimento do currículo brasileiro é estruturar os marcos de leitura e interpretação da realidade, essenciais à participação do cidadão na sociedade de forma autônoma”. (JUNQUEIRA, 2007, p 613).

Seguindo com os apontamentos dos trabalhos que se interessam pela articulação entre a Ciência(s) da Religião e o Ensino Religioso e que podem possibilitar conhecimentos sobre como essa articulação permitiria uma reflexão sobre um Ensino Religioso para a democracia, há os trabalhos dos professores Paulo Agostinho e Afonso Maria Ligorio Soares. Eles contribuem com o propósito deste texto uma vez que Paulo Agostinho menciona a formação humana e cidadã como justificativa para a existência do Ensino Religioso, e Afonso Ligorio parte do pressuposto de que “o Ensino Religioso visa à educação integral do cidadão”. (SOARES, 2015, p.50).

No trabalho supramencionado, Afonso Ligorio expõe as razões para considerar a Ciência da Religião como melhor fundamento para o Ensino Religioso, além de apontar como a Filosofia da Religião pode auxiliar beneficentemente a Ciência da Religião no processo de desenvolvimento do Ensino Religioso. Ligorio afirma, também se apoiando e concordando com Décio Passos, a intencionalidade educativa e a importância de um Ensino Religioso amparado pela Ciência da Religião para uma formação para a cidadania plena. Para Afonso Ligorio, “propor a Ciência da Religião como base epistemológica e, portanto, como área de conhecimento pertinente ao ER, é a melhor maneira de corresponder ao ‘valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão’”. (SOARES, 2015, p.49).

Além disso, o autor complementa que cabe a uma educação do cidadão, “graças a uma adequada formação docente em Ciência da Religião, não a tarefa de aperfeiçoar a religiosidade, mas, antes, de aprimorar a cidadania e a humanização do estudante também por

meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas”. (SOARES, 2015, p.49). Nesse ponto, Ligorio aponta para uma possibilidade de reflexão para a temática de um Ensino Religioso para a cidadania e para a democracia, já indicada acima por Décio Passos quando este cita a perspectiva de Hans Küng.

O pesquisador Paulo Agostinho, que também menciona que na resolução 07/2010 do CNE/CEB há um indicativo de que a “formação básica do cidadão” deve ser o centro das discussões sobre o Ensino Religioso (BAPTISTA, 2015, p.119), valoriza uma perspectiva de ensino que deve nortear a execução do Ensino Religioso, “fundamental para a cidadania, especialmente numa sociedade que historicamente teve e tem uma educação de qualidade limitada, e especialmente hoje, quando a manipulação ideológica de tipo religioso, proselitista, intolerante, andrógino e sexista, produz mais divisão e exclusão do que encontro e diálogo”. (BAPTISTA, 2015, p.118). Ademais, Paulo Agostinho indica ser favorável a uma posição que considera:

(...) que o Ensino Religioso tem sentido na perspectiva laica, portanto, não como lugar de ensino de religião ou de doutrinação, mas elementos da cultura e da crítica, com sua dimensão cognitiva e informativa, como as demais ciências, mas também formativa, na perspectiva da fundamentação antropológica, dos valores e dos sentidos da existência, da “cultura das humanidades” (BAPTISTA, 2015, p.117).

A respeito do que Paulo Agostinho menciona sobre uma suposta fundamentação antropológica, e dos sentidos da existência, vale trazer aqui um apontamento realizado pelo autor, juntamente com a pesquisadora Gisele do Prado, em recente artigo (2019) em que mobilizam Wolfgang Gruen, e sua “perspectiva” do Ensino Religioso Escolar. No artigo, mencionam que Gruen “concebe o ‘religioso’ do Ensino Religioso a partir da religiosidade” – refletindo que o “papel escolar” do Ensino Religioso Escolar é oferecer “uma educação à abertura e ao questionamento, de uma

descoberta existencial da vida no que ela tem de mais amplo e profundo; ou seja, trata-se de uma educação no sentido pleno da palavra.” (GRUEN, 1974, p. 4). A respeito do tema específico tratado neste artigo — o da cidadania plena — Agostinho e Gisele mencionam que:

O Ensino Religioso, chamado por Gruen de Ensino Religioso Escolar, é espaço e tempo de formação da cidadania, pois parte de uma concepção antropológica integral, que pensa o ser humano em sua diversidade de dimensões e almeja que os/as educandos/as construam com qualidade seus projetos de vida, a partir dos valores preconizados pela BNCC e outros currículos como o CRMG. (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2019, p.22).

Vale destacar que Paulo Agostinho considera a Ciência(s) da Religião como “melhor espaço de formação docente do Ensino Religioso<sup>6</sup>”, isso porque, para ele, a CRE trabalha de forma interdisciplinar e possui uma natureza metodológica que pode possibilitar uma abordagem do religioso de forma não apodítica, “revelando sua concepção aberta e dialógica em relação à diversidade cultural e religiosa e ao problema da intolerância e de toda forma de exclusão e preconceito”. (BAPTISTA, 2015, p.118).

Entre as pesquisadoras e pesquisadores aqui arrolados, Elisa Rodrigues, em trabalho de 2013, já tinha mencionado a necessidade de “fazer do conhecimento do religioso um instrumento para a cidadania ativa”, em um Ensino Religioso não proselitista, oposto a uma “educação religiosa que quer catequizar e fundar uma moral religiosa no educando”. (RODRIGUES, 2013, p.226).

---

<sup>6</sup> Conquanto para ele, e para Gisele do Prado, O “ERE não se reduz a um conteudismo sobre o fenômeno religioso, ou à transposição didática das Ciências da Religião – área que tem como seu objeto o fenômeno religioso –, pois ao lado e sustentado por essas Ciências, assim como pela Filosofia e demais Ciências Humanas o ER não pode deixar de ter sólido “pé” firmado na Educação, e para isso precisa ficar atento e respeitar o processo de desenvolvimento psicopedagógico das crianças, adolescentes e jovens”. BAPTISTA; SIQUEIRA, 2019).

Para Elisa Rodrigues, superando a visão do cidadão ou educando como cliente, “trata-se de restituir tanto ao cidadão quanto ao educando a percepção de que certos valores/princípios como a tolerância, a compreensão, o respeito, o reconhecimento, a solidariedade etc., são absolutamente necessários para a realização de projetos individuais e coletivos”. (RODRIGUES, 2013, p. 25). Para ela, é fundamental:

fazer do conhecimento da religião um instrumento para a cidadania ativa que compreende: a capacidade de formular e manifestar opiniões sobre suas preferências, participação na vida política e econômica do Estado brasileiro, participação nos debates articulados no âmbito da esfera pública, o conhecimento dos seus direitos e deveres e, o reconhecimento da alteridade e da diversidade (cultural e religiosa) para a convivência social respeitosa (IBIDEM).

Em seu trabalho, a pesquisadora lança mão inclusive de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação para estruturar sua argumentação de que, “por meio do ensino reflexivo sobre o fenômeno religioso, é possível tematizar valores e princípios desejáveis para a formação de um cidadão pleno”. (RODRIGUES, 2013, p.226).

### **Ensino Religioso reflexivo**

Em outro trabalho (RODRIGUES, 2015), a pesquisadora, escrevendo sobre a relação epistemológica entre Ciência da Religião e Ensino Religioso, retoma o exame sobre um ensino religioso reflexivo que contribua para erradicação das violências e intolerâncias. Nesse trabalho mencionado, a pesquisadora investiga “em que medida os aportes teóricos e metodológicos da Ciência da Religião podem efetivamente servir para a construção de um ensino religioso reflexivo, preocupado com os princípios de um Estado democrático, pluralista e laico” (RODRIGUES, 2015, p.61). Nas palavras da pesquisadora:

o que estou chamando de Ensino Religioso reflexivo corresponde a um tipo de ensino sobre religião que discorre sobre ela, como na área de Ciência da Religião, descritiva e analiticamente. Tomo por princípio que conhecer a religião implica observá-la conforme as variadas formas com que aparece para, então, interpretá-las e compreendê-las. Isso posto, observar a religião ou as formas com que se manifesta requer saber a respeito delas sua origem (no tempo e no espaço), seus fundadores (as), o que propõem (mitos e teologias) e como se performatizam (seus ritos e práticas). Elencar esses conhecimentos sobre a religião tem a finalidade de promover conhecimento sobre o fenômeno, tanto do ponto de vista de como aparece histórica e socialmente, quanto do ponto de vista do sentido que subjaz na medida em que se desenvolve na vida das pessoas religiosas, isto é, na experiência delas. (RODRIGUES, 2015, p. 61).

Elisa Rodrigues, além de apontar a fundamental importância da investigação sobre o sentido do religioso, indica que, para a “utilização” no Ensino Religioso, é objetivo importante do saber produzido sobre o religioso,

conhecer as manifestações que compõem o campo religioso brasileiro, bem como compreendê-las, teria o potencial de permitir a ampliação do debate e do diálogo público sobre o papel, a função, o lugar, os direitos e os deveres das expressões religiosas no âmbito do Estado e sociedade brasileiros. Assim, ampliando igualmente para as possibilidades de entendimento entre cidadãos (ãs), sejam religiosos (as) ou não, e contribuindo para a erradicação das violências e das intolerâncias (RODRIGUES, 2015, p.61).

Em produção recente (2021) a autora evidencia que, mesmo ao mencionar a religião no singular, ela está se referindo a “um fenômeno histórico, social e cultural que no campo empírico (isto é, na vida) encontra-se sob muitas faces; portanto, é plural” (RODRIGUES, 2021, p.203) e, assim como outros fenômenos e instituições que são estudados e estudadas por “meio de currículos escolares”, a(s) religião(ões) deve(m) ser estudada(s) na escola. A autora, respondendo aos que refutam o Ensino Religioso com base

em “noção deficitárias quanto ao que seria o caráter laico do nosso Estado brasileiro e à relevância de se estudar religião nos espaços escolares, em especial, públicos” (RODRIGUES, 2021, p. 203) questiona: “por que a religião entendida como instituição ou ideologia não poderia ser estudada em escolas públicas?” (RODRIGUES, 2021, p.22). Questionamento que procede, sobretudo, porque o Ensino Religioso reflexivo não defende o proselitismo, nem o confessionalismo, muito menos é “promoção de discursos e práticas religiosas nocivas à formação cidadã e humana das crianças e jovens estudantes” (RODRIGUES, 2021, p. 22). Além do que,

Dizer que o ER pode promover práticas nocivas para a formação cidadã – especialmente quando promulgador de desrespeito e intolerância – não resolve o problema de como evitá-las, tampouco encerra a questão sobre o ER previsto na Legislação Magna, na LDB e na BNCC. Considerando que o Ensino Religioso é componente curricular previsto nos currículos das escolas públicas – estaduais e municipais – que deve ser ofertado em horário escolar regular, com matrícula facultativa ao aluno ou aluna, não seria mais produtivo normatizá-lo em consonâncias com os conhecimentos, as habilidades e competências, que permitirão uma formação cidadã significativa para nossa juventude? (RODRIGUES, 2021 , p.23).

Considerando que o “interesse central do ER é o fenômeno religioso e as formas como se manifesta, individual e coletivamente” (RODRIGUES, 2021, p.165), Elisa Rodrigues destaca no livro “Ensino Religioso: uma proposta reflexiva”<sup>7</sup> que “interessa ao ER reflexivo observar, descrever e explicar para compreender o fenômeno religioso. Não cabe a esse componente curricular, tampouco a quem o ministra, pronunciar-se a respeito

---

<sup>7</sup> A pesquisadora Elisa Rodrigues, inclusive, ao escrever sobre o Ensino Religioso reflexivo mobiliza um entendimento sobre a importância do trabalho com o Ensino Religioso que recupere as referências e o “campo de experiências” dos educandos e educandas, entendimento esse que emerge, segundo a própria autora, de leitura realizada do pensamento do educador Paulo Freire.

da existência de uma realidade transcendente.” (RODRIGUES, 2021, p.160).

Elisa Rodrigues, assim como os demais autores supracitados, deixa evidente sua defesa de que

a ciência da religião na condição de área que concede especial atenção ao fenômeno religioso tem os instrumentos teóricos metodológicos adequados para munir a disciplina Ensino Religioso dos objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos necessários para a abordagem das religiões, ressaltando sua relevância pragmática e ontológica e contribuindo para a formação de cidadãos críticos quanto às qualidades e aos limites das religiões no âmbito social. A formação oferecida pela Ciência da Religião tem condições de superar o proselitismo historicamente atribuído ao ensino religioso, pela superação do comprometimento com instituições religiosas, pelo compromisso de rigor teórico-metodológico e pelo avanço dos reducionismos forjados no âmbito de outras disciplinas cujo objeto central é outro que não a religião. (RODRIGUES, 2021, p.121).

Além do que, a pesquisadora observa a Ciência(s) da Religião como “área de referência para o Ensino Religioso” (RODRIGUES, 2021), que constrói o Ensino Religioso articulando teorias, epistemologias e metodologias para o conhecimento sobre as religiões e suas manifestações, e o faz considerando que as religiões “por não serem objetos passivos de estudo, também produzem importantes conhecimentos aos quais deve-se dar atenção”. (RODRIGUES, 2021, p.205). E, por isso, Elisa Rodrigues destaca que “com as CRE o ER aprende a valorizar a experiência religiosa de que falam as narrativas (mitos), as práticas (ritos), as doutrinas (leis), as teologias (conhecimento sobre o sagrado), os códigos de usos e costumes etc”. (RODRIGUES, 2021, p. 205).

Ademais, é a Ciência(s) da Religião, pelos seus atributos já supracitados, capaz de servir de subsídio a um “componente curricular cujo conteúdo versa sobre a diversidade religiosa brasileira, como essa diversidade constitui identidades sociais e subjetividades,

além de contribuir para a formação de um patrimônio histórico e cultural imaterial”. (RODRIGUES, 2021, p.204).

Portanto, para este artigo, a partir tanto da concepção e imprescindibilidade do respeito e compreensão da diversidade religiosa, quanto da necessidade da valorização da experiência religiosa/existencial das pessoas, serão articuladas para reflexões e ações relacionadas ao Ensino Religioso reflexivo às possibilidades abertas pelas Pedagogias Decoloniais, e a perspectiva da interculturalidade crítica.

### **Possibilidades de atravessamentos entre o Ensino Religioso e as Pedagogias Decoloniais**

É possível pensar o Ensino Religioso reflexivo articulado às possibilidades abertas — e a partir das perspectivas — das Pedagogias Decoloniais, porque é possível pensar um “Ensino Religioso para a decolonialidade”, concebendo o “pedagógico do decolonial”, pois compreendendo-o tanto “como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas,” (WALSH, 2013, p. 64), quanto compreendendo-o como “o componente central e constitutivo do decolonial mesmo, seu condutor; o que abre caminho e avança aos processos de desentrelaçamento e desprendimento, o que conduz a situações de de(s)colonização” (WALSH, 2013, p.64). Além do que, de acordo com uma das construtoras das Pedagogias Decoloniais, a professora Catherine Walsh,

As pedagogias decoloniais, portanto, não remetem a leitura de um panteão de autores; tampouco se proclamam como novo campo de estudo ou paradigma crítico. Se constroem em distintas formas dentro das lutas mesmas, como necessidade para criticamente apontar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar, com que visões e horizontes distintos, e com que

práticas e insurgências propositivas de intervenção, construção, criação e libertação. (WALSH, 2013, p.63).

A respeito de Catherine Walsh, ela é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais na América Latina na Universidade Simón Bolívar, no Equador, local em que, atualmente, trabalha com o projeto político-epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da decolonialidade, e com temas relacionados à raça, gênero, conhecimento e natureza, e pedagogias sócio-políticas.

A autora, que também integra o grupo Modernidade/Colonialidade, é crítica do pensamento hegemônico eurocêntrico, questionando a colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005), sendo que, segundo Maldonado Torres, colonialidade se distingue de colonialismo, e de colonialismo moderno, uma vez que colonialidade é “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”, (...) [ou seja] colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior que a modernidade” (2020). A respeito da colonialidade do poder, colonialidade do saber, e do ser,

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelo quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2020, p.42).

Walsh, a partir das Pedagogias Decoloniais, afirma a imprescindibilidade de Outros sujeitos, outras formas de pensar, de outros lugares e conhecimentos e outras concepções de mundo, além de outras pedagogias e, designadamente, traz o conceito de

decolonialidade na perspectiva da educação. Walsh, inclusive, usa os termos Pedagogias Decoloniais no plural por entender que:

[...] São metodologias produzidas em contextos de lutas e marginalização, tendo a resistência como prática da insurgência que fraturam da modernidade-colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, pensar, estar, saber, sentir e existir com. (WALSH, 2013, p. 19).

Portanto, Pedagogias Decoloniais podem também ser entendidas como metodologias de insurgências nas práticas educacionais, nas frestas que dão margens aos caminhos didático-pedagógicos que se estruturam para tornar visível o conhecimento sobre as lutas e resistências dos sujeitos e povos subalternizados, com aporte nos movimentos sociais e no contexto sul-americano, e com relevância no reconhecimento dos povos indígenas e afrodescendentes. Apontam para despertar o pensamento crítico, político, epistêmico e cultural por meio do reconhecimento do que levou à condição de subalternidade. São reforçadas dentro das Pedagogias Decoloniais a importância do diálogo com as construções, identidades e diferenças que se expandem para além dos espaços educacionais formais.

Neste sentido, pode-se dizer que a decolonialidade na educação é um projeto político-pedagógico de pensamento Outro, que visa uma sociedade equânime e que se dá pela decolonialidade do saber, do ser e do poder. As Pedagogias Decoloniais se conectam ao se posicionarem a partir da diferença colonial<sup>8</sup>, em prol da interculturalidade crítica, e da decolonialidade. Pedagogias

---

<sup>8</sup> “A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta”. (MIGNOLO, 2003, p.10).

Decoloniais movimentam-se e guiam-se para a decolonialidade, e, conforme Walsh:

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico y na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo de decolonialidade. (WALSH, 2007, p.9).

Portanto, na dinâmica das Pedagogias Decoloniais para decolonialidade, justamente com a imprescindibilidade da interculturalidade crítica, devem emergir posicionamentos de insurgências diante das práticas pedagógicas colonizadoras levando a resistir, transgredir, intervir, criar, incidir, nas lacunas de currículos e políticas educacionais que quase sempre são excludentes, oportunizando o exercício de pedagogias que visibilizam o Outro na sua existência e que se dinamizam. Esse processo que Walsh denomina de interculturalidade crítica,

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A interculturalidade crítica avança para o sentido de uma proposta de transformação mediada pelo reconhecimento histórico da colonização e da colonialidade, mas com sentido político, metodológico e pedagógico que busca uma relação entre as culturas em uma convivência democrática sem anular as diversidades e diferenças. As interlocutoras de Catherine Walsh, as professoras Suzana Sacavino e Vera Maria Candau (2020, p.21), destacam que “a interculturalidade crítica supõe um reconhecimento de diferentes epistemes e conhecimentos” e, ainda segundo as professoras, a pedagogia decolonial que “trata de subverter a colonialidade”, “são pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica-existencial, epistêmica e cosmogônica-espiritual que tem sido e é início, fim e resultado do poder da colonialidade”. A respeito da imprescindibilidade do reconhecimento das diferenças, Vera Candau, interlocutora de Walsh e mobilizadora da noção de Educação Intercultural<sup>9</sup> vai dizer:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos — individuais e coletivos — saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social, cognitiva e cultural —, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2013, p.1).

Se as Pedagogias Decoloniais são propostas pedagógicas que buscam a relação de respeito, cooperação, coletivização abarcando os conhecimentos ancestrais, subalternizados, em uma relação crítica, densa e igualitária, relacionada a elas, a interculturalidade crítica implica em

---

<sup>9</sup> Em outro artigo Candau e Sacavino “mapearam” como categorias básicas de uma educação intercultural: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. (2010).

Um processo dinâmico entre as culturas, em condição de respeito e legitimidade, em intercâmbio, conhecimento entre saberes e prática, um espaço de negociação e tradução das desigualdades sociais, econômicas, política. Sendo uma tarefa política e social que nasce ao criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a se alcançar. (WALSH, 2001, p.11).

Notadamente, a palavra interculturalidade já pode ser ouvida nos corredores das escolas, e encontrada nos “currículos” atuais, como na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, que menciona, por exemplo, que “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.” (BRASIL, 2017). Além do que, destaca a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2017).

Portanto, se a palavra interculturalidade, assim como a palavra cidadania, aparece na BNCC de Ensino Religioso, importa pensar se a BNCC de ER efetivamente se desenvolve a partir da perspectiva da interculturalidade – também se a BNCC de ER é efetivamente para a realização de uma cidadania plena. Além do que, devido à imprescindibilidade das questões e reflexões supracitadas, importa pensar como as diferentes propostas sobre o

Ensino Religioso podem construir uma possibilidade de um Ensino Religioso orientado para a cidadania plena e para a interculturalidade crítica.

Este artigo buscou tecer apontamentos que talvez permitam reflexões sobre essas últimas questões, apresentando propostas relacionadas ao Ensino Religioso para a cidadania plena, relacionadas ao Ensino Religioso reflexivo, e indicando — apenas indicando — a chance deste Ensino Religioso ser articulado às possibilidades abertas pelas Pedagogias Decoloniais.

### **Considerações Finais**

Portanto, se as diferentes “propostas” supracitadas podem ser articuladas com a do Ensino Religioso reflexivo — proposta aqui enfatizada — pelo tema da cidadania plena, e/ou pelo fato de todas as “propostas” concordarem e destacarem a imprescindibilidade da Ciência(s) da Religião como área de formação/base do Ensino Religioso, este artigo procurou trazer elementos para acender uma tentativa de articulação de um Ensino Religioso reflexivo com as possibilidades abertas pelas Pedagogias Decoloniais, como a da interculturalidade crítica, até pelo fato do Ensino Religioso reflexivo, talvez, já conter traços convergentes com as Pedagogias Decoloniais, como a valorização da experiência — inclusive religiosa — e conhecimento do Outro, e com o conhecimento religioso.

A “noção” de Ensino Religioso reflexivo, além de combater o confessionalismo e o proselitismo — inclusive aquele velado existente dentro das escolas, sobretudo das religiões cristãs — já enfatiza a importância de se considerar as referências e o “campo de experiência” das educandas e educandos, além de enfatizar a importância da diversidade. Pois, como menciona Elisa Rodrigues, o Ensino Religioso:

deve instituir os jovens cidadãos ao exercício consciente de suas liberdades e à construção de condutas sociais respeitadas em relação ao que se constitui diferentemente, assumindo a diversidade étnica-

cultural-ideológica e religiosa como dado contemporâneo, passível de reflexão e tentando compreender as diferenças nos termos mesmos do outro, sem objetificá-lo ou subsumi-lo”. (RODRIGUES, 2021, p. 161).

Por conseguinte — a fim de procurar uma aproximação/articulação entre o Ensino Religioso reflexivo com as possibilidades das Pedagogias Decoloniais, ou a fim de potencializar o Ensino Religioso reflexivo — cabe refletir se a compreensão do Ensino Religioso reflexivo que “considera o Outro e suas experiências religiosas” é tomada com toda radicalidade e potência das Pedagogias Decoloniais, e se a imprescindível concepção de respeito à diversidade como é vista no Ensino Religioso reflexivo se aproxima, de alguma forma, da interdisciplinaridade crítica, e do vigoroso caminho de entendimento destacado por Catherine Walsh a partir das possibilidades das Pedagogias Decoloniais, qual seja:

Mais que “incluir” de maneira multiculturalista, o esforço tem sido de construir, posicionar e procriar pedagogias que apontam o pensar ‘desde’ e ‘com’, encorajando processos e práticas ‘praxísticas’ de teorização – do pensar-fazer – e interculturalização que radicalmente desafiam as pretensões teórico-conceituais e metodológicas-acadêmicas, incluindo suas suposições de objetividade, neutralidade, distanciamento e rigor. Pedagogias que se esforçam por abrir gretas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, deslizamentos e novos engajamentos; pedagogias que pretendem plantar sementes não dogmas ou doutrinas, aclarar e em-redar caminhos, e fazer caminhar horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar, escutar – de modo individual e coletivo – em direção ao decolonial. (WALSH, 2013, p. 7).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 de out. 2021.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. In: **Rever**, ano 15, n.2, jul./dez 2015.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; BORGES, Cristina. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. In: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 23, n.2, jul./dez. 2020, p. 21-38.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. In: **Rev. Pistis Prax.**, Teol. Pastor., Curitiba, v. 11, n. 2, maio/ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidades: temas insurgentes. Ver. **Espaço currículo** (online). João Pessoa, v. 13, n. especial, p.678-686., 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática Crítica Intercultural**. 2ª reimp. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018

CANDAU, Vera Maria F. SACOVINO, Suzana B. Contribuições do GT de Educação Popular da ANPED para a Educação Intercultural. In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, 17-20/10/2010, Caxambu.

\_\_\_\_\_. (org.) **Pedagogias Decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro, GEVEC, 2013.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em Terreiros** e como a Escola se relaciona com as Crianças de Candomblé. Editora Pallas. Rio de Janeiro. 2012.

COSTA, M.O. A busca por um lugar do Ensino Religioso na escola pública através da interdisciplinaridade. **Relegens Threskeia: estudos e pesquisa em religião** V. 02 – n. 01–2013.

\_\_\_\_\_. Ensino Religioso com base na Ciência da Religião. **Rev. Diálogos Religião e Cultura**, n79. Agosto/setembro 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais: uma proposta fundamentada na Ciência da Religião. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 17, n. 23, p. 51-59, ago-dez. 2015.

DINIZ, D.; LIONÇO, T; CARRIÃO, V. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres, 2010.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídio para a elaboração de memória sobre o tema. In: **Revista Contemporânea de Educação**. v. 1, n. 2 (2006).

GIUMBELLI, E. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de Antropologia**. USP: São Paulo, n.3, v.1, 2010.

GRUEN, W. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HORÁCIO, Heiberle Hirsberg. Apontamentos sobre o Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro após a elaboração do currículo mínimo. **Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR**, UFJF, 2015.

\_\_\_\_\_. Ciências da Religião no Sertão das Gerais: o curso da Universidade Estadual de Montes Claros. **Reflexão**, 42(2), 255–261, 2018.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre como as articulações entre a (s) Ciência (s) da Religião e o Ensino Religioso podem possibilitar um ensino para a democracia e para a supressão da intolerância religiosa. **Anais do CONACIR**, Juiz de Fora, ano 2, v.1., dez. 2016

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: USARSKI, Frank; PASSOS, João Décio. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulos, 2013.

\_\_\_\_\_. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. In: **Rever**, ano 15, n.2, jul/dez 2015.

- \_\_\_\_\_. Sérgio Luís do Nascimento. Concepções do Ensino Religioso. **Numen**: revista de estudo e pesquisa da religião. JF: Ed. UFJF, 2013, v.16, n.1.
- KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**. São Paulo: Paulinas, 1992.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciência da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulina, 2007.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. In: **Rever**, ano 15, n.2, jul/dez 2015.
- \_\_\_\_\_. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.
- POZZER, Adecir; PALHETA Francisco Sales; PIOVEZANA Leonel; HOLMES Maria José Torres (Orgs). **Ensino Religioso na Educação Básica**: Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú indígena**, n.29, p. 11-20, 1991.
- RANQUETAT, C. Religião em Sala de Aula: O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras. CSOnline - **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 01, p. 163-180, 2007.
- RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso**: uma proposta reflexiva. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.
- \_\_\_\_\_. Ensino Religioso, tolerância e cidadania na escola pública. **Numen**: revista de estudo e pesquisa da religião. JF: Ed. UFJF, 2013, v.16, n.1.
- \_\_\_\_\_. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. Interações – **Cultura e comunidade**, Belo Horizonte, V.8 N.14, P.230-241, JUL./DEZ.2013.

\_\_\_\_\_. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. In: **Rever**, ano 15, n.2, jul/dez 2015.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciência da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulina, 2007.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. In: **Rever**, ano 15, n.2, jul/dez 2015.

\_\_\_\_\_. **Religião & educação; da ciência da religião ao ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010.

TEIXEIRA, Faustino. O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião. Belo Horizonte: **Horizonte**, v,9, n.23, out/dez, 2011

TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón; COSTA-BERNARDINO, Joaze. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniais práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) viver** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial**. In: Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.



# Significantes no/do espaço escolar: nomeação diagnóstica e medicalização da Educação

Kátia Vanelli Leonardo Guedes Oliveira

César Rota Júnior

Viviane Bernadeth Gandra Brandão

*Daí em diante foi uma coleta desenfreada. Um homem não podia dar nascença ou curso à mais simples mentira do mundo, ainda daquelas que aproveitam ao inventor ou divulgador, que não fosse logo metido na Casa Verde. Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na tafalaria, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. [...] Se um homem era avaro ou pródigo ia do mesmo modo para a Casa Verde; daí a alegação de que não havia regra para a completa sanidade mental<sup>1</sup>.*

Machado de Assis, O alienista (1882)

## Introdução

O cenário descrito por Machado de Assis na obra “O alienista” nos parece cada vez mais próximo. Se cada vez mais os quadros clínico-diagnósticos se ampliam, cada vez mais se aplicam a um número maior de pessoas e, paradoxalmente, mais distantes estamos do ideal de condição de saúde mental. No contexto da infância e adolescência, não diferente, novos quadros psicopatológicos vêm sendo descritos, materializados nas referências médicas do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e da CID 11 (Classificação Internacional de Doenças). São quadros clínicos, como o Transtorno de Déficit de

---

<sup>1</sup> ASSIS, Machado de. **O alienista**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentre outros que, além de tomar o cérebro como referência, figuram como ofertas de explicação aos impasses enfrentados por crianças e adolescentes do decurso do processo de escolarização formal.

A partir do campo da psicanálise aplicada à educação escolar, o presente texto discute criticamente alguns dos processos contemporâneos das nomeações do mal estar de crianças e adolescentes, a partir de formas de ser e estar na escola que, de uma ou outra maneira, escapam aos ideais pedagógicos. Sejam dificuldades no acesso à língua escrita ou a outros conteúdos curriculares, sejam pela emergência de comportamentos lidos como exagerados, disruptivos, apáticos, opositivos, imorais, ou quaisquer outros que destoam daqueles esperados pelos professores e professoras, pelos pais, ou por profissionais da saúde que, por fim, acabam por atestar o que todos já sabiam: a presença de transtornos ou déficits, marcadamente pela via do discurso da ciência.

Partimos do lugar de centralidade da linguagem imprimida pela psicanálise, a fim de partilhar reflexões sobre o dizer e o fazer no contexto educacional, assim como suas consequências diante do caráter de verdade que pode adquirir a fala de um educador ao se definirem rótulos que posteriormente poderão vir a ser denominações diagnósticas. Estas podem marcar de forma drástica a vida de um sujeito em formação, como é o caso de crianças e adolescentes que muitas vezes passam por este tipo de situação durante seus processos de escolarização.

Notamos uma tendência contemporânea à circunscrição, cada vez maior, das possibilidades de aprendizagem ao campo do corpo orgânico, marcadamente neurológico. Ou seja, uma (neuro)lógica de leitura dos modos de estar no mundo e na escola e da própria constituição subjetiva, tomando o cérebro como protagonista da aprendizagem, bem como de seu mal funcionamento às dificuldades que apareçam. Neuropsicologia, neuropedagogia, neuroaprendizagem, dentre outros, são termos recorrentes, e

marcam um lugar não apenas pretensamente científico, mas também político.

Ainda, entendemos necessário marcar o lugar de crítica da psicanálise de orientação lacaniana frente a tais processos, cujo excesso de sentidos atribuídos aos fenômenos escolares e às crianças e adolescentes acabam por segregá-los. Historicamente, no Brasil, a psicanálise teve sua entrada no campo escolar em um viés higienista que, de modo geral, intentava imprimir um modo tido como saudável de civilidade, atravessado por questões de raça, classe e gênero.

Castro (2015) demonstrou que a psicanálise recepcionada e circulante no Brasil nas primeiras décadas do século XX foi também referência à educação escolar. Na mesma trilha da psiquiatria higienista, a psicanálise freudiana aparece como uma ferramenta civilizatória, como estratégia de “educação dos impulsos”, fazendo evoluir um “id primitivo” a um “ego civilizado”, em uma espécie de “metapsicologia ortopédica”. E não apenas adequar os alunos a uma chamada vida social adequada, também as famílias, cujo ideal de organização estava na família burguesa vitoriana. Por exemplo, o discurso sustentado por autores como Arthur Ramos, Porto Carreiro, entre outros, sustentavam nas décadas de 1920 e 1930, tinha feições de conceitos freudianos, mas proferidos de um lugar higienista, que buscava ancorar-se nas teses freudianas para afirmar a necessidade de educar de certa maneira, e não de outra, introduzindo uma dimensão moral, com um ideal colocado como referência de organização civilizatória.

Além disso, há extensa literatura (MACHADO et al., 1978; COSTA, 1979; PATTO, 1990; 1992; 1996; 1999; 2004) que aponta o caráter higienista das aplicações, não apenas da psicanálise, mas da psicologia e da psiquiatria ao contexto social brasileiro da virada do século XIX ao XX no Brasil, incluindo à educação escolar. Das principais repercussões no cotidiano escolar, damos ênfase à construção de representações que apontam a criança pobre e sua família como menos capazes de operar essa adaptação, fosse em função de pretensa falta de inteligência, fosse por possuírem uma

moral duvidosa. Tal relação tem suas raízes em um modelo de psicologia experimental, pretensamente neutra, cujas ações e práticas direcionaram-se à adaptação e ao ajustamento dos alunos à escola e à própria sociedade, coadunando e dando sustentação à lógica liberal e burguesa, por meio do discurso da ciência.

### **Pedagogia hegemônica tradicional e o saber médico contemporâneo**

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais<sup>2</sup>.

(COMENIUS, 1649/2001, p. 11).

Desde Comenius, a pedagogia hegemônica parece buscar sustentação em um imaginário totalizante, no qual professores ensinam e crianças aprendem, sem falhas. Lacan (1953/1998) foi incisivo em apontar a falha estrutural, produto de nossa inserção no campo da linguagem, que nunca nos permite dizer tudo o que queremos, tampouco compreender tudo o que ouvimos. Assim, à psicanálise, em especial a de orientação lacaniana, não somos cem

---

<sup>2</sup> COMENIUS, I. A. *Didáctica Magna*. Ed. eBooksBrasil, 2001.

por cento educáveis, e tentativas de promover uma educação sem falhas pode ser desastrosa aos envolvidos na cena. As nomeações aparecem, então, como explicações simplistas, muitas vezes de maneira imperativa, com as quais se busca dar sentido ao irremediável desencontro com o outro social.

Assim, há que se ajustar condutas, comportamentos e modos de aprender para que tudo ocorra dentro de um padrão e controle previstos e esperados. Muitas vezes, a expressão da singularidade da criança é encarada como diferença, em um sentido negativo da palavra. Recorrentes são as leituras que apontam as diferenças a partir de leituras patologizantes. Neste momento temos a conversão do que era ou poderia ser uma análise de situação e tomada de decisão quanto a ajustes pedagógicos, assim como o acolhimento e escuta da criança, que acabam culminando na predominância do discurso médico e de práticas medicalizantes.

Como se constituiu tal cenário? Como o educador naturalizou o fato de que o seu *savoir-faire* se perde para o saber médico com o seu saber-prescrever? E de que maneira isso afeta a vida das crianças e da sociedade como um todo? O fracasso escolar, um fenômeno deveras complexo, tem sido reduzido a todo tipo de nomenclatura, sobretudo àquelas presentes no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), versão mais atualizada do referido manual, publicada em maio de 2013. Lima (2020) afirma que nele podemos perceber que há um desaparecimento da infância com a dispersão de diagnósticos infantis que agora são alocados na mesma categoria dos adultos. A partir deste contexto, para exemplificar, podemos mencionar o diagnóstico de Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor (TDDH), incluído no grupo dos transtornos depressivos. Na verdade, segundo o mesmo autor, o TDDH é consequência do reconhecimento de que, desde o DSM-IV, houve um exagero nos diagnósticos de Transtorno Bipolar na infância, que aumentaram 40 vezes entre crianças e adolescentes nos EUA entre 1994/1995 e 2002/2003. Ao invés de realizarem uma saudável autocrítica sobre os limites da lógica classificatória em psiquiatria, os consultores e

colaboradores da APA (Associação Psiquiátrica Americana) criaram outro diagnóstico, aprisionados na armadilha nosológica que enxerga um transtorno mental em qualquer desvio de comportamento, pensamento e emoções.

No contexto escolar brasileiro, os termos mais comuns que ouvimos são TDAH, TOD e TEA, nomeações diagnósticas, mas que a cada dia estão mais e mais presentes entre educadores e funcionários de escolas. Estes termos, através das equipes pedagógicas e administrativas, já presas à armadilha nosológica do discurso (neuro)psiquiátrico, acabam por se refletir na escola, foco de nossa discussão, que por sua vez acolhe a medicalização da infância como algo natural.

Não é de hoje que tentamos compreender os fatores que podem interferir no processo de escolarização das crianças brasileiras. Maria Helena Souza Patto, referência fundante de um olhar crítico sobre as relações entre a psicologia e a educação escolar, nos oferece diversas contribuições neste sentido, demonstrando a estreita relação entre questões histórico-culturais que convergem para a produção de possíveis dificuldades, sobretudo apontando a influência das teorias raciais, da teoria da carência cultural e do discurso médico-higienista na construção da escola até os dias de hoje.

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais (PATTO, 1990, p.113).

A autora demonstra como o fenômeno do fracasso escolar, que a autora cunha e eleva ao estatuto de conceito, veio sendo atribuído às famílias nomeadas desestruturadas, à pretensa carência cultural,

à pobreza e à violência, tanto material quanto simbólica. Fazendo um paralelo com os resultados das pesquisas de Patto, desde os anos 1980, percebemos sim um movimento de mudança, do foco social e seus desdobramentos para o foco psiquiátrico e suas patologias, síndromes, déficits e transtornos. Em outros termos, notamos uma alteração nas cores com que são pintadas as justificativas das chamadas dificuldades de aprendizagem, mas seguem estas ancoradas no mesmo terreno (neo)liberal, que as lê como questões individuais apenas. Assim, as nomeações diagnósticas se constituem, ao longo do tempo, como novas nomeações para os mesmos fenômenos:

As nomenclaturas psicopatológicas da atualidade arrastam, junto com elas, a proposta de soluções medicamentosas para as inadequações do sujeito diante dos novos imperativos sociais. Por sua vez, quem cuida das crianças (familiares, educadores), atravessados pelas mesmas premissas, saem ao encalço dessas respostas medicamentosas em nome desse novo paradigma do cuidar bem (JERUSALINSKY; MORENO; PIMENTEL, 2020, p.176).

Cabral (2020) demonstra como, na segunda metade do século XX, os manuais de classificações diagnósticas de transtornos mentais e do comportamento (DSM e CID) na infância e adolescência, em especial, além de crescer em número de categorias nosológicas, veio deslocando a leitura etiológica do sujeito e suas relações com a vida para um mal funcionamento cerebral. Neste, a psicanálise, que ainda figurava como referência teórica nas primeiras edições dos manuais, até a década de 1980, vai sendo retirada de cena e substituída por uma leitura atórica e cada vez mais ligada ao desempenho social tomado como ideal, a de pessoas atentas, produtivas, adaptadas e, por isso, felizes. Em outras palavras, mudam-se os nomes, mas o processo é o mesmo.

Neste ponto nos parece interessante chamar à cena a noção de *sujeitos de desempenho*, como nos diz Han (2015). Segundo o autor, o século XXI é definido como neuronal, onde doenças como

depressão e transtornos de ansiedade determinam nosso cenário. São estados patológicos devidos a um exagero de positividade, que chega a ser violento, pois resulta em superprodução, superdesempenho e/ou supercomunicação. Nesta sociedade de desempenho nos é vendida a todo tempo a ideia de que somos empresários de nós mesmo. Saímos de uma sociedade disciplinar para esta sociedade de desempenho. Segundo Han, “a analítica do poder de Foucault não pode prescrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram” (2015, p. 24) com essa mudança. Já habita naturalmente o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. Ainda numa perspectiva social, dentro da obra de Han, ele nos apresenta a tese de Ehrenberg:

[...] que aborda a depressão exclusivamente como linha da psicologia e patologia de si mesmo e não percebe a influência do contexto econômico [...] O surgimento da depressão deve-se à perda de relação com o conflito, sobre o qual se baseia o conceito de sujeito, como nos foi herdado pelo final do século XIX.” (HAN, 2015, p. 29).

Hans retoma ainda o conceito de que o modelo de conflito domina a psicanálise clássica. A cura consiste então em reconhecer, ou seja, esclarecer na consciência que há um conflito intrapsíquico, nunca este alheio ao contexto social, político e econômico de cada sujeito. Para além da tese de Ehrenberg, Han nos diz:

[...] há de se admitir que o sujeito do desempenho não aceita sentimentos negativos, o que acabaria se condensando e formando um conflito. A coação por desempenho impede que eles venham à fala. Ele já não é capaz de elaborar o conflito, uma vez que esse processo é simplesmente por demais demorado. É muito mais simples lançar mão de antidepressivos que voltam a restabelecer o sujeito funcional e capaz de desempenho (HAN, 2015, p. 19).

E a escola? Como se insere neste cenário? Não fica difícil fazermos algumas alterações no trecho acima e pensarmos como este mesmo desempenho é tantas vezes demandado em sala de

aula e em como crianças, ao invés de encontrarem um lugar de escuta e acolhimento para seus conflitos e impasses, encontram a indicação de medicamentos que as tornem funcionais e capazes de desempenho, nos moldes do que se espera de um sujeito do século XXI. Um exemplo claro desta situação é o fato de que encontramos cada vez mais um maior número de crianças que fazem uso de medicamentos e da relevância do discurso escolar neste processo de indicação para tomada de decisões neste sentido. Interessante apontar, por exemplo:

Que psicofármacos, tal como o metilfenidato, sejam mais vendidos no segundo semestre escolar do que no primeiro e que suas vendas caiam vertiginosamente durante as férias [...] significa que há uma relação direta entre a escola e o uso de uma droga tarja preta, o que faz essa substância ser conhecida como a droga da obediência (JERUSALINSKY, MORENO, PIMENTEL, 2020, p. 179-180).

As crianças estão sendo colocadas dentro de um enredo de nomenclaturas psicopatológicas, diante dos novos ideais sociais de uma sociedade de desempenho, já aqui apresentada, sob o espectro do contorno neoliberal no qual estamos inseridos. Segundo Dardot e Laval (2016), por meio de políticas econômicas e de uma ideologia atuante no mundo inteiro, a lógica neoliberal engolfa todas as esferas da vida, incluindo as relações sociais. Num contexto onde “tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo” a “polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos” acaba minando as possibilidades de solidariedade e cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9, apud VIÉGAS; CARVALHAL, 2020). A escola acaba limitada a mais um instrumento de dominação, em relação direta com a medicalização que, por sua vez, controla todo um sistema social que deve trabalhar de modo a conter a possibilidade de emancipação do sujeito.

As crianças ficam, assim, presas a um discurso de reducionismo organicista que trata como simples a complexidade

de um sujeito em estruturação. É preciso partir do contexto contemporâneo em que a infância é exercida, das maneiras com que podem (ou não) brincar:

[...] precisamos compreender o que epidemias diagnósticas, tais como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), revelam a respeito da infância contemporânea. Para tanto é preciso que possamos ler os sintomas apresentados pelas crianças não apenas fixando o olhar na agitação e falta de atenção que se apresentam, mas no que esses sintomas tem por trás: a realidade de crianças confinadas, reclusas, dentro de ambientes domésticos cada vez menores, para as quais a calçada deixou de ser um espaço seguro de exercício da cidadania com lugar à brincadeira; com famílias nucleares cada vez menores e isoladas das relações com tios, primos e avós [...] empobrecendo o convívio familiar com pares da mesma idade e adultos de outras gerações que realizem transmissões simbólicas de sua história familiar e cultural; que experimentam uma infância invadida pela cultura do medo e desconfiança em relação aos semelhantes [...]. Em contraponto, também nos deparamos com crianças que cumprem uma extensa agenda de atividades extraescolares ou que passam o tempo no contraturno escolar dentro da instituição de suporte, em situações em que a experiência do espontâneo, que faria surgir a interrogação “do que vamos brincar hoje?” fica secundarizada à oferta de rotinas preestabelecidas, engessando os recursos imaginários e simbólicos que, do brincar, pudessem advir.” (JERUSALINSKY, MORENO, PIMENTEL, 2020, p. 178-179).

### **O social e o singular, o discurso escolar e o sujeito**

A psicanálise não nega o social, mas inclui nele a dimensão da singularidade. Freud (1929/2011, p.10) já anuncia, em 1921, a indissociabilidade entre sujeito e cultura, afirmando que o outro está sempre integrado à vida psíquica do sujeito, seja como modelo, objeto ou como adversário, de onde o autor depreende que a “psicologia individual é, também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado”. O sofrimento psíquico e seus diferentes modos de se manifestar

perpassam o social em sua expressão de singularidade: desigualdades econômicas, maior exposição a riscos e vulnerabilidades, aspectos culturais no campo discursivo da sociedade, família e escola que lhe são atribuídos.

Culpabilizar um indivíduo por não ser um bom gerenciador de sua performance social é obsceno (JERUSALINSKY, MORENO, PIMENTEL, 2020). Charlot (2013) enfatiza que, para além da posição objetiva, devemos considerar a posição subjetiva, isto é, a forma singular como cada um interpreta ou ocupa sua posição social objetiva. Com isso queremos argumentar que o discurso escolar tem um peso muito grande na disseminação que faz de representações a respeito de alunos, calcadas em determinantes sociais, como bem destaca o autor. Esta relação não pode ser tratada em termos de causa e efeito, pois há de se observar a posição social objetiva e subjetiva, como anteriormente mencionado. Sabemos que esta rede discursiva na escola tem força suficiente para definir lugares e selar destinos, uma vez que apontam os efeitos de verdade das operações discursivas da escola na produção da subjetividade e na formação dos sintomas que têm expressão no campo escolar.

Como efeitos de verdade, consideramos os processos psíquicos mediante os quais a criança toma como verdade algo que é dito a respeito dela, sofrendo influência dos processos de nomeação impostos pelo ordenamento da trama social escolar (DUCHATSKY, 2008; SANTIAGO, ASSIS, 2015; CHARLOT, 2013). Alguns dos significantes usados nesta rede para nomear os alunos vêm acompanhados de um sentimento de impotência do educador, que se vê diante de um futuro marcado pela marginalidade, baseado no histórico de família da criança ou, somando-se a isto, de um presente marcado por patologias, onde o saber médico determina as condutas da/com a criança. Desta maneira, o professor se vê desresponsabilizado de qualquer esforço ou redirecionamento pedagógico mediante o aluno.

Assim como se chegam a diagnósticos através de *checklists*, se rotulam as crianças e estes rótulos adquirem estatuto de

significantes, que atribuídos a elas terá um peso maior ou menor na medida em que estas crianças assumirem para si esse rótulo. Um exemplo disto nos é apresentado por Fabiola Giacomini De Carli, Francisco Carlos dos Santos Filho e Luciana Oltramari Cezar (2020, p.93): *“Uma criança de 9 anos chega ao consultório e ao ser convidada a falar de si, a primeira coisa que nos diz é: ‘sou bipolar’*. Em nossa prática também acontece de os pais, ao chegarem à escola, antes mesmo de dizer o nome da criança, usam o rótulo que lhe é atribuído: *‘meu filho é TDAH, meu filho é TEA’*; é o significante usado para definir aquele sujeito antes mesmo que ele se apresente a nós”.

Social e singular são dimensões que não se recobrem, ainda que se sobredeterminem. Afirmar este ponto é marcar a força do discurso na construção da subjetividade e simultaneamente, vislumbrar a brecha que permite um sujeito engendrar seu lugar singular no mundo. Intervenções realizadas junto às crianças e suas respectivas escolas, assim como suas famílias, demonstram os efeitos de verdade das operações discursivas na produção da subjetividade e a possibilidade de o sujeito poder dizer de si, diferenciando-se do lugar e das determinações que lhe são atribuídas pelo discurso social, médico e escolar (LERNER, FONSECA, 2020).

### **Nomeação diagnóstica de TDAH: efeitos produzidos pela medicação e pela incidência da nomeação diagnóstica na constituição psíquica da criança**

Dito isto, entendemos que a escola não está submetida por completo às condições sociais e históricas que concorrem para sua produção. A construção de significados para a produção escolar admite a entrada de uma pluralidade de sentidos.

[...] A possibilidade de constituir-se como um núcleo de sentido, radicar-se na sua capacidade de interpelação, em sua capacidade de nomear seus interlocutores de tal maneira que esses se percebam reconhecidos como sujeitos de enunciação. A escola, então, poderá

erigir-se no horizonte do possível a partir da articulação de um campo de desejos, aspirações e interesses (DUTCHATSKY, 2008, p.22).

É preciso enfatizar que, seguindo a lista de critérios adotados para diagnósticos de transtornos na atualidade, é praticamente impossível passar ileso a eles. Há de se ficar atento ao discurso hegemônico para que possamos ter um olhar de respeito e acolhimento para com alunos e professores. Santiago e Martins (2018, p.12) afirmam que: “a escola não sabe lidar com o particular”. Há dificuldade por parte dos sujeitos, no processo de aprendizagem, incluírem sua particularidade. Sobressaem, na maioria das vezes, o fracasso, o sofrimento e a desinserção social, mesmo no âmbito da escola. Afirmam ainda que “diante disso é comum os gestores perguntarem-se: como dar atenção às necessidades específicas a cada sujeito segundo um modelo educacional elaborado para atingir a todos? Em outros termos, como incluir o particular?” (2018, p.12) Uma pergunta que traz luz a muitos desafios a serem enfrentados pelos educadores que não podem perder de vista toda a dimensão social deste processo, buscando fazer furo no discurso hegemônico e totalizante, para que possamos nos posicionar e buscar alternativas para o que está posto, sabendo a importância de nosso papel na formação dos sujeitos que nos chegam.

Uma criança foi conduzida ao consultório para algumas sessões de análise pelo suposto fracasso de aprendizagem da leitura e escrita, apesar de estar apenas no primeiro ano escolar, tendo entrado neste aos cinco anos de idade, fazendo aniversário apenas 10 dias antes da idade de corte, sendo, portanto, o menor da turma em escola extremamente disciplinar, na qual o menino permanecia dois turnos inteiros. Diante disto a escola sugeriu avaliação neurológica, e assim passou por eletro, tomografia, avaliação neuropsicológica com aplicação de diferentes testes. Desse processo, resultaram um diagnóstico de hiperatividade leve e a proposta de ministrar metilfenidato, a qual a mãe se opôs, buscando outro tipo de avaliação e realizando uma mudança de escola. Foram três sessões com o

menino. Ele desenhou, jogou diversos jogos, além de conversar longamente sobre suas experiências de vida. Nessas conversas foi preciso desmanchar a fantasia que lhe foi engendrada pelo discurso social, médico e escolar, de que “tinha um probleminha no cérebro que o impedia de aprender”, fazendo notar que todos os seus exames orgânicos demonstravam sua saúde. Contou que estava ansioso para o reencontro semestral com o pai nas férias, por um lado, porque este era muito exigente com o desempenho escolar e, por outro, porque lhe prometia viagens incríveis, que estava ansioso por fazer, mas que, lamentavelmente, quase nunca aconteciam. Contou também que, às vezes, se distraía na escola pensando nestas viagens. Ao final dessas sessões e do seu encaminhamento para tratamento regular com um analista que atende perto de sua casa, o menino fez sua avaliação acerca dessa experiência analítica: *“Gostei muito de vir aqui. Me ajudou. Você foi a única doutora que quis saber da minha vida para pensar o que me atrapalha”*<sup>3</sup>.

Assim de simples, assim de complexo. As autoras expõem que, desde os consultórios, é preciso escutar o que alguém tem a dizer para construir saídas diante dos sintomas que se apresentam. Como último exemplo, o caso abaixo, descrito por Kamers (2020), resume nossa discussão.

Miguel<sup>4</sup> é um adolescente que recebeu o diagnóstico de TDAH aos três anos de idade quando ainda frequentava a educação infantil devido a sua “hiperatividade” e “impulsividade” na classe escolar. Primeiro filho de um casal jovem, essa criança era investida de todas as expectativas depositadas sobre um primeiro filho. Ganhava tudo que esperava, era mimado, cuidado excessivamente

---

<sup>3</sup> Excerto retirado de: JERUSALINSKY, Julieta; MORENO, Marcia Innocêncio; PIMENTEL, Fernanda de Almeida. A era da palmatória química e da camisa de força tarja preta: medicalização versus reconhecimento do sofrimento psíquico da criança na Polis. In: CATÃO, Inês (Org.). *Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça*. Salvador: Ágalma, 2020. p. 181 -182.

<sup>4</sup> Excerto retirado de: KAMERS, Michele. Os riscos da nomeação diagnóstica e o uso de psicofármacos na infância. In: CATÃO, Inês (Org.). *Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça*. Salvador: Ágalma, 2020. p. 221 -224.

e, mais, podia fazer absolutamente “tudo” que pretendia, o que provocava, é claro, imensas dificuldades em sua adaptação na educação infantil, na medida em que não apenas não obedecia suas professoras, como não tinha nenhum interesse pelas atividades realizadas na escola. Diante deste contexto, a escola sugeriu uma avaliação neuropediátrica. A criança foi levada pelos pais ao neuropediatra que assegurou o pertencimento desses comportamentos a um transtorno denominado TDAH, mas adiou o início do uso da medicação para a idade de seis anos, sugerindo então um acompanhamento psicopedagógico como atenuador da situação. “Interessante notar que as palavras do neuropediatra tiveram tanta valência e poder que conduziram os pais a organizar suas vidas para acolher a “doença” do filho: reformaram a casa, construindo um quarto “exclusivo” para que o menino pudesse “vivenciar de modo pleno sua hiperatividade (...)”. Quando ingressou na escola regular, as dificuldades aumentaram, entretanto, foram rapidamente atenuadas pela prescrição medicamentosa. Segundo os pais, começaram usando Ritalina, mas, como a duração do efeito medicamentoso era curto (3 a 5 horas), o neuropediatra indicou o uso da Ritalina LA, que possui efeito de até 12 horas. O “tratamento Ritalina”, associado com sessões de psicopedagogia, se estendeu até os 14 anos, quando esse menino, já em estado completamente psicótico, enfiou uma vassoura no ânus que atravessou seu intestino quase o levando a morte. Após este grave incidente, os pais nos procuraram e, após um período de entrevistas preliminares com estes, iniciamos a escuta do garoto em domicílio, já que ele acabara de sair do hospital e ainda estava com uma bolsa de colostomia atada a seu corpo. Desde o primeiro encontro, nos surpreendemos com o grau de desorganização desse adolescente. (...) Nunca havia ido para escola caminhando ou sozinho, apesar de morar ao lado dela. Não mastigava os alimentos, sua higiene era precária (...). Manuseava os genitais de maneira desinibida, inclusive expondo-os durante as sessões. (...) Adentramos a vida desse garoto, tentando encontrar algum ponto de ancoragem em meio a tanta desorganização. (...)

Diferente dos atendimentos pedagógicos “nada” sabíamos. E foi essa posição de “nada saber” que permitiu que esse garoto, após 10 anos de atendimento, pudesse construir algumas coordenadas para sua vida. Passou no vestibular e curiosamente fez sua escolha pelo curso de “História”. (...) Trata-se de um caso que nos permite pensar que o diagnóstico de um transtorno pode “decidir” sobre a estruturação do sujeito ao se tornar o traço prevalente através do qual ele é reconhecido pelos agentes parentais e pelos agentes de seu tratamento, de tal maneira que a importância do distúrbio pode adquirir tanto privilégio que a criança sujeito se perde no organismo em risco de insuficiência permanente. (...) Aqui, no lugar de “um saber parental sobre a criança”, os pais se tornam “funcionários do discurso médico”, apagando-se como sujeitos e seguindo à risca as prescrições deste discurso. (...) Inserir uma criança no laço social a partir de uma patologia é o mesmo que impedir qualquer possibilidade de constituição subjetiva (...).

### **Considerações finais**

Podemos perceber, então, a força do discurso escolar no direcionamento de uma prática que reduz os fenômenos subjetivos a um dado orgânico, desconhecendo a complexidade do que se passa com o ser humano, especialmente as crianças. Tal discurso reforça, como nos diz (DUNKER, 2020), que temos escolas com alunos que sofrem de uma nova maneira. Mais silenciosa, mais disruptiva, mais apática, mais violenta, com sintomas que se desdobram em medicalização, criminalização e indução artificial de desempenho de escala em massa. Depois de trinta anos individualizando o sofrimento, tornando-o uma experiência individualizada indiferente à palavra e à escuta, secretada por neurotransmissores, chegamos a uma espécie de colapso discursivo do neoliberalismo. O autor ainda ressalta que o conceito e a prática da escuta não são privilégio nem prerrogativa de psicanalistas. “A escuta é uma forma de antídoto genérico para o novo sofrimento escolar” (2020, p.21).

Cientes do processo e do poder dos discursos social e escolar, os educadores terão mais condições de interpretar os sintomas que se apresentam, como apontam Santiago e Assis (2018, p.31) que é “a própria criança em situação de fracasso que pode esclarecer sobre seu sintoma, que se manifesta como dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. Não podemos deixar de ressaltar que, como mencionado anteriormente, cada época traz uma maneira de organização social que, no caso de nossa atualidade, converge para condições que adoecem todas as pessoas e as crianças não fogem à regra.

## Referências

- ASSIS, Machado de. **O alienista**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.
- CASTRO, Rafael Dias de. A sublimação do 'id primitivo' em 'ego civilizado': o projeto dos psiquiatras-psicanalistas para civilizar o país (1926-1944). **Tese** (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, Rio de Janeiro, 2014. 231 f.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013
- COMENIUS, I. A. **Didáctica Magna**. Ed. eBooksBrasil, 2001.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE CARLI, Fabíola Giacomini; SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos; CEZAR, Luciana Oltramari. Medicalização, patologização, medicação na infância: como chegamos a isso? In: CATÃO, Inês (Org.). **Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça**. Salvador: Ágalma, 2020. p. 93-113.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução: Ênio Paulo Giachini. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

JERUSALINSKY, Julieta; MORENO, Marcia Innocêncio; PIMENTEL, Fernanda de Almeida. A era da palmatória química e da camisa de força tarja preta: medicalização versus reconhecimento do sofrimento psíquico da criança na Polis. In: CATÃO, Inês (Org.). **Malestar na infância e medicalização do sofrimento**: quando a brincadeira fica sem graça. Salvador: Ágalma, 2020. p. 175-207.

KAMERS, Michele. Os riscos da nomeação diagnóstica e o uso de psicofármacos na infância. In: CATÃO, Inês (Org.). **Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento**: quando a brincadeira fica sem graça. Salvador: Ágalma, 2020. p. 208-230.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. De que social somos feitos: discurso educativo e seus efeitos de verdade. **PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, São Paulo, n. 50. Jan./jun. 2020. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752020000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100007)> Acesso em: 28/jun/2021.

LIMA, Rossano Cabral. Infância e adolescência em tempos de DSM-5 e CID11: trajetórias da classificação e perspectivas de investigação crítica. In: CATÃO, Inês (Org.). **Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento**: quando a brincadeira fica sem graça. Salvador: Ágalma, 2020. p. 55-77.

MACHADO, R.; LOUREIRO, A.; LUZ, R.; MURICY, K. **Danação da norma**: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, p. 107-121, 1992.

\_\_\_\_\_. Teoremas e cataplasmas no Brasil Monárquico: O caso da Medicina Social. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 44, p. 180-199, 1996.

\_\_\_\_\_. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n.35, p. 167-198, 1999.

\_\_\_\_\_. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 203-225, 2004.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **O que esse menino tem?** sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. 2 ed. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2018.

VIEGAS, L. de S.; CARVALHAL, T. L. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, n. 15. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42660>> Acesso em: 01/jul/2021.



## **Trabalho intenso, vidas adoecidas: relatos docentes do IFNMG**

Zelinda Crislayne de Souza  
Mônica Maria Teixeira Amorim

Tendo a intensificação do trabalho como a principal categoria de análise, apresentamos nesse texto, parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada junto aos professores do IFNMG e concluída no ano de 2021 (SOUZA, 2021)<sup>1</sup>, nos quais apontam a intensificação do trabalho e o adoecimento docente no IFNMG.

Para abordarmos a categoria intensificação do trabalho, partimos da compreensão de Mészáros (2011), que a entende como um processo histórico ligado à organização produtiva e ao metabolismo do capital. Nesse sentido, os relatos que mais adiante apresentaremos, embora analisados em um contexto restrito, possuem estreita relação com a reestruturação produtiva, alicerçada nos moldes do discurso neoliberal. Nós nos embasamos também na conceituação apresentada por Dal Rosso (2008, p. 23) acerca da intensificação que a compreende como sendo os “processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”.

Para discutir o adoecimento no trabalho, consideramos os estudos da psicopatologia do trabalho de Dejours (1988), que, a partir do binômio organização do trabalho e saúde, aponta a organização do trabalho como uma das principais responsáveis pelo sofrimento psíquico do trabalhador; e dos estudos de Dejours

---

<sup>1</sup>Dissertação de mestrado desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Diversidade e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMONTES.

(2015) e Dejours e Abdoucheli (2015, p. 120), que definem a psicopatologia do trabalho como: “a análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho”.

De abordagem qualitativa, a investigação utilizou-se do estudo bibliográfico, da pesquisa documental e da pesquisa empírica. Utilizamos o questionário eletrônico semiestruturado, com questões abertas e fechadas, como técnica de coleta de dados, que foi aplicado aos professores efetivos do IFNMG. Como procedimento para tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, apresentada por Bardin (1977).

Organizamos este trabalho em três partes. Na primeira parte, abordamos a reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho, sobretudo no trabalho docente. Na segunda parte, tratamos da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). E, por fim, descrevemos o delineamento da pesquisa empírica realizada com os professores efetivos do IFNMG, apresentando alguns relatos dos participantes nos quais demonstram sinais de trabalho intensificado e de vidas adoecidas.

## **A Reestruturação Produtiva e as Mudanças no Mundo do Trabalho**

A partir dos anos de 1970, várias mudanças políticas, econômicas e sociais transformaram profundamente o mundo do trabalho, que passou a ter como uma de suas principais características a flexibilidade. Tais mudanças estão relacionadas à transição do regime de acumulação toyotista e do modelo neoliberal, em detrimento do padrão (rígido) de acumulação taylorista/fordista e do modelo de Estado de bem-estar social. Para compreendermos um pouco melhor essas transformações, faz-se necessário apresentarmos, ainda que de forma resumida, como essa transição de regime de acumulação e de modelo de regulamentação político e econômico do Estado ocorreu.

A moderna economia política centrada nos princípios liberais da liberdade individual, da propriedade privada e da livre concorrência é oriunda da sociedade industrial no fim do século XVIII, sendo o liberalismo firmado “como corrente de pensamento teórica e prática de cunho filosófico, político e econômico”, no século XIX (HOLANDA, 1998, p. 30). Nesse período, o modelo de acumulação taylorismo/fordismo foi inserido no mundo organizacional, tendo em vista o aumento do porte das organizações e do número de trabalhadores, o que demandou a adoção de métodos capazes de controlar o trabalhador e todo o processo produtivo (BRAVERMAN, 1987).

O liberalismo foi o modelo ideal de equilíbrio econômico e social até por volta de 1930, quando em 1929, a quebra da bolsa de valores de Nova York acarretou uma grande crise no sistema capitalista, levando o liberalismo clássico a se desestruturar (MESZÁROS, 2011). Nesse cenário, fez-se necessário a adoção de um novo modelo de regulamentação político e econômico do Estado. Segundo destaca Harvey (2008, p. 20): “o único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade”. Assim, foi implantado o chamado Estado do Bem-estar social (*Welfare State*), que é conceituado por Gomes (2006) como sendo:

[...] um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa harmonia entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. (GOMES, 2006, p. 203)

Holanda (1998, p. 46) destaca que, da década de 1930 até a década de 1970, o “Estado assumiu a concorrência de mercado, a

política do equilíbrio com desemprego (keynesiana), combinando-a com uma ampla política social”. Complementando, Clarke (1991) ressalta que, entre os anos de 1950 e 1960 houve uma crescente prosperidade e harmonia social, combinando o dinamismo econômico do capitalismo com os valores políticos do socialismo.

No entanto, por volta do final dos anos de 1960, o Estado de Bem-estar social, começou a ruir, dando sinais de uma grave crise de acumulação, aumento da inflação, do desemprego que desencadeou uma fase global de estagnação que perduraria até por volta dos anos 1970 (HARVEY, 2008). Essa crise iniciada em 1970 é denominada por Mészáros (2011, p. 796 – 797) de crise estrutural do capital, uma vez que “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Antunes (1999) destaca que, somado à crise estrutural do capital, o modelo taylorista/fordista também deu sinais de esgotamento, uma vez que este binômio já não conseguia mais manter o processo de acumulação em escala mundial, acompanhado dos altos índices de crescimento.

A crise estrutural, acompanhada da crise do modelo taylorista/fordista levaram à fragmentação econômica, social e política, fazendo-se necessário emergir um novo padrão de acumulação, bem como uma nova forma de organização política e econômica do Estado. Assim, embasados nos conceitos de dignidade e liberdade individual que “são por si mesmos profundamente valiosos e comoventes”, o discurso neoliberal foi utilizado pelo sistema capitalista para impor à sociedade a sua nova forma de produção, sendo este modelo incorporado consentidamente (HARVEY, 2008, p. 15). Isso porque, conforme explica o autor, havia no discurso neoliberal um aparato capaz de mobilizar as sensações, instintos, valores e desejos dos trabalhadores, de modo a levá-los a se sentirem pertencentes ao novo modelo de acumulação que lhes eram apresentados.

Mészáros (2011, p. 710) argumenta que, a essência da existência e funcionamento do capital é o exercício do comando

sobre o trabalho “sob quaisquer que sejam suas formas realmente existentes e possíveis”. Assim, a fim de reestabelecer os patamares de acumulação anteriores à crise estrutural do capital, um novo mecanismo de acumulação foi estruturado, o toyotismo. Porém, as estruturas essenciais do modo de produção capitalista permaneceram inalteradas.

O projeto político neoliberal encontrou uma perfeita junção com o regime de acumulação flexível – o toyotismo, pois conforme argumenta Santos (2011), a superação da crise estrutural do capitalismo deu-se por meio de ações de ordem político-ideológica (neoliberalismo) e de reordenamento da organização da acumulação do capital (acumulação flexível). O neoliberalismo implicou na desregulamentação dos direitos do trabalho, a desmontagem do setor produtivo estatal e nas privatizações. Já a reestruturação da produção e da organização do trabalho refletiu na exigência de um perfil de trabalhador mais qualificado, polivalente e participativo. O autor ainda destaca que, a polivalência do trabalhador exigida pelo toyotismo “exponencia o grau de exploração da força de trabalho”, uma vez que o “aumento da exploração do trabalho aparece travestido por uma ideia de maior autonomia do trabalhador” (*ibid.*, p. 146).

Antunes (2009) disserta que no toyotismo, além de mantidas as formas de alienações dos padrões de acumulações anteriores, estas se intensificaram e complexificaram. Enquanto no taylorismo/fordismo a alienação do trabalho se configurava na execução de atividades maquinal, parcelar, fragmentada e seriada. O toyotismo apresenta uma alienação mais interiorizada, pois o trabalhador é chamado a ser um colaborador. Logo, no modelo taylorista e fordista “o despotismo é explícito”, enquanto no toyotismo “as empresas querem converter os trabalhadores em déspotas de si mesmos” (*ibid.*, p. 30).

Desse modo, em virtude da crise estrutural do capital, os países capitalistas iniciaram reformas de cunho político-econômico para adaptar seus governos à nova forma de acumulação capitalista. A partir da década de 90, essas reformas se expandiram

para os países da América Latina, e também no Brasil (SANTOS, 2010). A adesão às reformas neoliberais no Brasil iniciou-se no governo de José Sarney (1985 – 1990), por meio da manipulação proposital de altas taxas inflacionárias. Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) e Itamar Franco (1992 – 1994) deram sequência em seus governos e Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) as institucionalizou nos seus dois mandatos (BACH; LARA, 2012).

Na esfera educacional, as reformas tomaram a educação como requisito essencial para a empregabilidade e as instituições de ensino passaram a ter o papel de formar os indivíduos para o mercado de trabalho em um contexto de globalização (OLIVEIRA, 2004). Segundo Alves (2017, p. 93), a importância dada à educação se deu devido à reestruturação dos locais de trabalho, que com um sistema de máquinas informacionais flexíveis, exigiu uma força de trabalho, não apenas com habilidades técnico-operacionais, mas com “habilidades comportamentais (e morais) no trabalho vivo, tornando-o adequado para o exercício do princípio toyotista da automatização”.

Assim, os países periféricos se tornaram palco de reformas políticas impostas pelos países capitalistas centrais, decorrentes de crises internacionais dos modelos de Estado existentes nas décadas anteriores e que foram, gradativamente, se remodelando sob a implacável pressão econômica e do ideário neoliberal, que tinha o mercado como elemento central para o desenvolvimento da sociedade moderna. Nesse sentido, a reorganização do Estado, em termos políticos e com um ideário de cooperação global institucionalizada, torna-se um fator central, uma vez que, por meio da internacionalização, é possível explorar a tecnologia e a mão de obra de todo o mundo, articulando-os onde for mais atrativo economicamente (BACH; LARA, 2012).

Sabemos que a lógica capitalista neoliberal está na ação destrutiva da força humana de trabalho e esta não isenta nenhum setor, seja público ou privado. Desse modo, as políticas trabalhistas, de maneira especial, as relacionadas aos direitos e deveres dos trabalhadores, são muitas vezes antagônicas aos interesses destes,

pois, em suma, o que observamos é um paradoxo entre a retirada e/ou a destruição de direitos, acompanhado pela exigência de mais trabalho, ficando as questões relacionadas à saúde em segundo plano.

Diante dessas considerações, depreendemos que este novo padrão de extração da força produtiva, alicerçado na ideologia neoliberal, determina a precarização das relações sociais de produção, que resulta como uma de suas consequências a intensificação do trabalho. Os desdobramentos desta forma de organização do trabalho na vida do trabalhador, de maneira mais específica, na vida do professor dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), é o que discutiremos no tópico a seguir.

### **A Criação dos IFs e a Profissão do Professor EBTT**

O processo de expansão e reordenamento da educação profissional no Brasil representou a ratificação do compromisso firmado do governo Lula em destinar investimentos para essa modalidade de ensino no país (AMORIM, 2013). Esse reordenamento foi considerado o maior da história do país em termos estruturais, devido ao seu alcance e abrangência em todo o território nacional e pela enorme aplicação de recursos para a construção das novas unidades (ARAÚJO, 2018).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 1998 e 1999 – 2002), anteriores ao governo Lula, diversos instrumentos legais, que afetaram substancialmente a educação brasileira, foram aprovados, a destacar: a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e o Decreto nº 2.208/97, que instituiu enormes mudanças no campo da educação profissional, a exemplo da desintegração do ensino médio e do ensino técnico profissionalizante.

Em relação à alteração de maior impacto trazida pelo Decreto nº 2.208/1997, a separação do ensino profissional técnico do ensino médio, no nosso entendimento, representou um retorno à dualidade escolar, que divide a escola em: de formação

propedêutica (voltada para o ingresso do aluno na universidade) e de formação profissional (voltada para a inserção no mercado de trabalho), contribuindo para a estamentização das situações de classe, uma vez que as políticas operacionalizadas reforçaram a organização “de uma escola para formar as elites dirigentes e uma escola para o trabalho, destinada às classes menos favorecidas” (AMORIM, 2013, p. 53).

Nesse bojo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 03) destacam que o Decreto nº 2.208/97 não apenas proibiu “a pretendida formação integrada”, como regulamentou “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. Oliveira (2005, p. 80) acrescenta que o “ensino profissionalizante destituído da fundamentação do saber-fazer reforça a sua subordinação à divisão do trabalho, que se perpetua no modo de produção capitalista”. Dito em outras palavras, o Decreto nº 2.208/1997 representou mais uma política pública alinhada às necessidades do capital que reduziu a educação profissional a fins e valores do mercado.

Diante deste contexto, em 2003, início ao primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, movimentos sindicais, sociais e intelectuais esperavam respostas para uma educação profissional mais direcionada aos interesses da população. Assim, em 2004 é editado o Decreto nº 5.154/2004, revogando o Decreto nº 2.208/1997 (ARAUJO, 2018). No entanto, apesar do novo decreto propor a educação integrada, seguiu-se ainda admitindo a possibilidade de oferta separada do ensino médio com o técnico (AMORIM, 2013).

Segundo Moura (2018), os governos de Lula, apesar das rigorosas críticas à política neoliberal do governo anterior, não conseguiram romper com a lógica neoliberal, tendo em vista que, para a garantia da governabilidade presidencial, foram necessárias alianças políticas com partidos de centro e de esquerda. Além disso, Lula não realizou as transformações estruturais radicais firmadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), causando o continuísmo da subserviência e dependência do Brasil à ordem mundial. No entanto, a autora ressalta que é possível identificar

mudanças significativas da economia e no desenvolvimento social, a exemplo dos programas de distribuição de renda, como o Programa Bolsa Família, que proporcionaram uma enorme redução das desigualdades sociais do país.

De ponto de vista similar, Amorim (2013) destaca que, apesar do governo Lula ter se apoiado em uma coalizão partidária com participação de partidos de matrizes ideológicas diversas, investimentos consideráveis foram realizados e mudanças muito significativas no Brasil foram constatadas em sua gestão, a exemplo do pagamento da dívida com o Fundo Monetário Internacional (FMI), como também o investimento em políticas de combate à fome e de redução das desigualdades sociais no país. No campo da educação profissional, a expansão da oferta dessa modalidade educativa aumentou consideravelmente, a exemplo da reorganização da Rede Federal e da criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008.

Em relação à constituição dos IFs, a Lei nº 11.892/2008 em seu artigo 2º assim dispõe:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Por esse disposto, podemos apontar algumas particularidades dessa nova institucionalidade. Primeiro, são instituições especialistas em educação profissional e tecnológica atuando, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Segundo, são pluricurriculares e multicampi, ou seja, sua organização curricular abrange várias áreas do conhecimento e são organizadas em uma estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual individual.

Outra particularidade dos IFs encontra-se disposta no § 1º do artigo 2º da referida lei. Nesse parágrafo prescreve a equiparação dos IFs às Universidades Federais. Dessa maneira, os IFs são regulados, avaliados e supervisionados de modo similar às Universidades Federais. Por essa análise inicial, infere-se que os Institutos Federais representam uma institucionalidade bastante complexa.

Devido a essa complexidade, foi necessário também a criação de uma nova carreira de professor, a de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), instituída pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Isso porque, uma das finalidades e características dos IFs é a sua organização pedagógica verticalizada, na qual integra a educação básica à educação profissional e educação superior, em um único lugar, otimizando tanto a infraestrutura física, quanto os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Conforme Dominik (2017), o primeiro esboço encontrado de uma categoria funcional, como foi denominada a carreira de Magistério Federal de 1º e 2º graus, é encontrado no Decreto nº 74.786/1974, na Lei nº 6.182/1974, no Decreto nº 75.841/1975 e no Decreto nº 81.317/1978. Em 1981, por meio do Decreto-Lei nº 1.858/1981, do Decreto nº 85.712/1981 e da Portaria MEC nº 330/1981, a categoria funcional foi reestruturada, criando a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público da União e das Autarquias Federais. A carreira do Magistério de 1º e 2º Graus ainda sofreu alterações em 1987, por meio da Lei nº 7.59/1987 (regulamentada pelo Decreto nº 94.664/1987) e em 2006 pela Lei nº 11.344/2006.

No entanto, foi em 2008 que a carreira teve suas alterações de maior relevância, isso porque a Lei nº 8.948/1994, regulamentada pelo Decreto nº 2.406/1997, possibilitou às Escolas Técnicas Federais (ETFs) se transformarem em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dando aos CEFETs criados a autonomia para elaborar e ofertar cursos de nível superior. Também, foi em 2008 que os Institutos Federais foram criados, passando a necessitar de professores para trabalhar em todos os níveis e modalidades de ensino.

No Decreto nº 5.224/2004, que dispôs sobre a organização dos CEFETs, foi elencado, entre seus objetivos, a oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área tecnológica e a oferta de cursos de licenciatura. Porém, essa concessão esbarrou em duas questões: primeiro, os CEFETs começaram a oferecer cursos que não eram exatamente na área tecnológica pretendida pelo governo e; segundo, apesar de várias instituições federais de ensino profissional passarem a oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação, a carreira dos seus docentes ainda era de Magistério de 1º e 2º Graus. Esse impasse culminou na criação da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, quase que simultânea a criação dos Institutos Federais (DOMINIK, 2017).

Em setembro de 2008, com o intuito de solucionar o problema da ausência de professores para atuar nos cursos de nível superior dos CEFETs, bem como para atender a demanda de profissionais docentes aos IFs, criou-se o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, por meio da Lei nº 11.784/2008. Porém, algumas das alterações ainda vinham de encontro aos interesses dos professores, inicialmente por existir duas carreiras distintas de professor na mesma esfera federal, fragmentada pelas reformas anteriores e segundo devido à desvalorização salarial da carreira causada pela corrosão dos aumentos inflacionários, o que motivou movimentos grevistas dos professores federais em 2012. Após vários impasses, em 2012 a carreira foi reestruturada por meio da Lei nº 12.772/2012, e posteriormente alterada pela Lei nº 12.863/2013 (DOMINIK, 2017).

Sendo assim, a carreira de professor EBTT criada visava atender à singularidade da organização pedagógica verticalizada dos IFs. Sobre a verticalização do ensino, Pacheco (2010) explica que esta consiste na atuação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino compartilhados no mesmo espaço. Araújo (2018) aborda que, esse compartilhamento de espaços possibilita ao aluno construir um itinerário formativo do ensino médio à pós-

graduação em um único lugar. Todavia, a verticalização resulta na polivalência do profissional docente, sendo esta apontada como um componente gerador de intensificação do trabalho, na medida em que exige, entre outros fatores, um maior esforço mental, conhecimento de processos diversos, adaptabilidade da práxis docente à diversidade de turmas em que atua, maior tempo de preparação das aulas e de conteúdos.

Outros instrumentos legais incidem sobre o profissional docente dos IFs, a citar a Portaria/MEC nº 17/2016<sup>2</sup>, que estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal, assim como instrumentos de avaliações de cunho externo e interno. No âmbito do IFNMG, seguindo as orientações dadas pela Portaria/MEC nº 17/2016, a regulamentação da organização do trabalho docente é dada pelo *Regulamento para a Gestão das Atividades Docentes* (RGAD) do IFNMG, aprovado pela Resolução Conselho Superior (CONSUP) nº 35/2013.

De acordo com o artigo 3º da Portaria/MEC nº 17/2016, são consideradas atividades docentes aquelas relativas ao ensino, à pesquisa aplicada, à extensão e as de gestão e representação institucional (BRASIL, 2016). Observa-se que as atribuições estabelecidas ao professor excedem os limites da sala de aula, uma vez que o professor EBTT, além das atividades relativas ao ensino, precisam também atuar nas atividades de pesquisa, extensão, incluindo, inclusive, atividades de cunho gerencial. Há que se considerar, ainda, que as atividades de ensino envolvem atividades de planejamento e avaliação que excedem o contexto da sala de aula. Tantas tarefas reforçam a observação de Oliveira (2003), quando afirma que os profissionais docentes, diante às múltiplas atividades atribuídas, passam a desempenhar papéis que estão para além de sua formação. “Tais exigências contribuem para um

---

<sup>2</sup> Revogada pela Portaria/MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020, com vigência para início em 1º de dezembro de 2020. Os dados que serão posteriormente apresentados teve por base a Portaria/MEC nº 17/2016, tendo em vista a conclusão da pesquisa empírica ter se encerrado anterior ao início da vigência da nova portaria.

sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (*ibid.*, 2003, p. 33).

Ainda, Oliveira (2007) aponta que os trabalhadores docentes passaram a ser demandados a possuir o domínio de práticas e saberes, não antes exigidos a eles para o exercício de suas funções. Além da sala de aula, o trabalho docente passou a contemplar as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras. Essa regulação do trabalho do professor resulta em uma nova configuração do fazer docente, sendo capaz de alterar, inclusive, sua natureza e definição. Complementando, Tardif e Lessard (2014) salientam que devido a essa multiplicidade de funções, essa natureza multifacetada do trabalho docente torna-o, inclusive, um trabalho de difícil análise e mensuração.

Em relação ao regime de trabalho do professor EBTT, a Lei nº 12.772/2012 estabelece uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou uma jornada de tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, sendo permitido, excepcionalmente, a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas. No tocante à carga horária docente a Portaria/MEC nº 17/2016 estabelece a carga horária mínima de aulas semanais de 10 horas e, a máxima de 20 horas semanais para os docentes em regime de tempo integral, e; o mínimo de 8 horas e o máximo de 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial.

A intensificação do trabalho é uma temática recorrente quando estudamos o trabalho docente. A partir dessas primeiras análises, depreendemos ser a profissão EBTT complexa, intensa e desafiadora. Segundo Dal Rosso (2008, p. 20), a “ideia de que todo o ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção de intensidade” e essa compreensão de intensidade deve estar “centrada sobre a pessoa

do trabalhador”, considerando-se suas dimensões “físicas, intelectuais e psíquicas”. Desse modo, ao abordarmos a noção de intensidade, devemos considerar uma compreensão bem mais ampla, que vai muito além do esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador.

Paschoalino (2009) descreve que as marcas do desgaste e do adoecimento causadas pela complexidade do trabalho docente têm se materializado no absenteísmo dos professores, ou seja, nos afastamentos por meio de apresentação de atestados médicos. Sabemos que dados sobre afastamento do trabalho por motivo de doença não autorizam estabelecer associações diretas desse fenômeno com o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, a partir do que aborda a literatura, tal fenômeno nos permite apontar formas de intensificação do trabalho dos professores EBTTs do IFNMG<sup>3</sup>, no tocante ao alongamento da jornada de trabalho do professor EBTT, por meio da organização do trabalho docente; a polivalência que é exigida pela organização verticalizada do ensino e; pelas cobranças externas e internas por maiores e melhores resultados.

Assim, devido à jornada de trabalho do professor EBTT ser incompatível com o seu volume de trabalho, este professor deixa de reconhecer os limites do espaço escolar e do espaço privado, expondo-se a riscos de adoecimento. Devido à peculiaridade exigida pela verticalização do ensino, ao professor EBTT é demandado um dispêndio maior de suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais, uma vez que ele necessita alternar diariamente suas metodologias e dinâmicas de ensino para atuar diante de públicos bastante distintos e heterogêneos, o que deixa a sua saúde fragilizada, estando mais susceptível ao adoecimento. Desse modo, o não reconhecimento desses limites compromete a qualidade de vida destes professores, refletindo, inclusive nas suas

---

<sup>3</sup> A aplicação de questionários a estes docentes, em etapa posterior do estudo, mostrou-se fundamental para aprofundar as análises.

relações sociais extraclases, a exemplo do pouco tempo dedicado à família, aos amigos e ao lazer.

Em um esforço de síntese, apresentamos até aqui a reestruturação da Rede Federal com a criação dos IFs e a carreira demandada por esta nova institucionalidade, bem como as peculiaridades desse profissional. Na seção seguinte apresentaremos relatos de intensificação do trabalho e adoecimento docente no IFNMG, obtidos por meio dos achados da pesquisa empírica realizada com os professores efetivos desta instituição.

### **Relatos do Trabalho Intenso e do Adoecimento Docente no IFNMG**

A pesquisa buscou analisar a intensificação do trabalho dos professores efetivos do IFNMG e a sua relação com os processos de adoecimento e comprometimento da qualidade de vida destes profissionais. A fim de atingir o objetivo proposto na investigação, utilizamos o questionário eletrônico semiestruturado, com questões, abertas e de múltipla escolha, de cunho geral, profissional e específicas ao tema investigado, como instrumento de coleta de dados que foi utilizado junto aos professores efetivos do IFNMG. O período de coleta se concentrou no mês de novembro do ano de 2020. Nessa data, o IFNMG possuía um número de 646 professores efetivos em seu quadro de pessoal e todos eles foram convidados, por meio do *e-mail* institucional, a responder o questionário na plataforma do *google forms*. Deste total, obtivemos um retorno de 223 respostas, representando um percentual de 34,52% do universo de análise. O tratamento das informações foi realizado privilegiando-se a dimensão qualitativa dos dados, sem, todavia, deixar de considerar a presença e análise de aspectos quantitativos presentes nos mesmos, por meio da análise de conteúdo, apresentada por Bardin (1977).

## **Relatos de intensificação do trabalho e de adoecimento docente**

Com o objetivo de resguardar a identidade dos nossos investigados, a apresentação dos relatos dos professores participantes serão trazidos para o corpo do texto por meio da utilização de codinomes, os quais, em homenagem a área de abrangência da instituição pesquisada, escolhemos nomes das cidades do Norte e Noroeste de Minas Gerais e nomes das cidades dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Ao analisar o fenômeno da intensificação do trabalho, partimos do entendimento de Dal Rosso (2008, p. 20), no qual aponta ser “uma condição intrínseca a todo o trabalho concreto e está presente em todo o tipo de trabalho executado, em maior ou menor grau”. O referido autor ainda nos apresenta 3 formas de intensificação do trabalho: 1) a polivalência, que é representada pela realização de diversos serviços ao mesmo tempo, ou seja, várias e diversificadas atividades laborais, realizadas dentro da mesma duração da jornada; 2) o alongamento da jornada de trabalho no qual conduz os trabalhadores a trabalharem por mais tempo, acumulando-se mais tarefas e; 3) a gestão por resultados, quando a estes são impostos uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador.

Ao apontarmos a intensificação do trabalho no contexto dos participantes da nossa pesquisa, identificamos a materialização das três formas apontadas pelo autor. A primeira é concebida pela polivalência, alcançada por intermédio da organização verticalizada do ensino típica dos IFs. A segunda forma de intensificação é identificada por meio do alongamento da jornada de trabalho, obtido pela própria organização do trabalho docente, que divide as atividades docentes entre: ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional e, por último a gestão por resultados, devido à cobrança por sempre melhores resultados. Vale aclarar que, o alongamento da jornada de trabalho a qual abordamos não se refere ao aumento da carga horária legalmente regulamentada dos professores, mas ao trabalho efetivamente realizado, que excede a jornada legal e que não é contabilizado para

nenhum fim. A intensificação aqui, portanto, está relacionada ao excesso de atribuições e competências que são delegadas aos docentes, fazendo com que muitas dessas atividades sejam realizadas para além da jornada regular de trabalho na ambiência familiar e social dos professores.

Desse modo, apresentamos, conforme segue, relatos que indicam a intensificação do trabalho em virtude da organização pedagógica verticalizada, típica dos IFs. Na verticalização, a partir das falas apresentadas, percebemos que o discurso da flexibilidade, tão disseminado pelo modelo de acumulação flexível, também permeia o âmbito da instituição estudada, conforme relatos do professor Rubim e do professor João Pinheiro:

Um docente que deve ser versátil para atuar em modalidades de ensino distintas e que atendem a um público distinto. Um docente que necessita ter uma maleabilidade muito grande para melhor atender ao público (discentes), além de atividades direcionadas à Pesquisa e à Extensão. (RUBIM)

Um docente "multidisciplinar" sem condições de atuar plenamente na sua área de interesse e formação por falta de profissionais e excesso de trabalho administrativos e técnicos. Um profissional que tem que, além de preparar e ministrar as aulas, precisa atuar como técnico de laboratório, psicólogo, médico e pedagogo de discentes por falta de profissionais suficientes na instituição. (JOÃO PINHEIRO)

Segundo Dal Rosso (2011), a polivalência implica em uma intensidade gigantesca de trabalho, uma vez que ela multiplica a capacidade de trabalho de cada indivíduo, pois, ao assumir diversas atividades ao mesmo tempo, o trabalhador se desdobra em várias funções sucessivas, tornando o descanso praticamente impossível. As falas dos participantes do nosso estudo relatam a complexidade do trabalho docente do IFNMG, visto que a organização verticalizada de ensino resulta na polivalência do trabalho dos professores EBTTs:

O EBTT tem atribuições de multitarefas que tangem às características de eficiência, eficácia, agilidade e produtividade, em todos os tipos de atividades, sejam essas relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, às atividades administrativas, à orientação de alunos ou à própria qualificação, exigindo do professor o alcance de metas institucionais (PIT) pré-estabelecidas. (JACINTO)

Ser uma professora EBTT é um grande desafio, uma vez que, precisamos nos adaptar às diversas modalidades, em diferentes cursos, com carga horária elevada e, às vezes, tendo que lidar com a falta de recursos didático-pedagógicos e a falta de capacitação para lidar com situações específicas, como por exemplo, a educação inclusiva. (JOAIMA)

A necessidade de profissionais multitarefas está na lógica da atual fase de acumulação capitalista, pois, conforme apresenta Alves (2017, p. 93), “máquinas flexíveis exigem homens e mulheres flexíveis”. Assim, conforme a fala do professor São Romão “a natureza do trabalho docente tem sido alterada do ponto de vista da produção, não é mais suficiente ensinar ou produzir conhecimento, é necessário criar novas formas de reproduzir no outro as habilidades úteis ao capital [...]” e complementa:

A tendência capitalista de acumulação de capital exige dos trabalhadores um perfil profissional flexível e cada vez mais produtivo. Essa lógica alinhada ao caráter competitivo, exclui aqueles trabalhadores que não atende o princípio da polivalência, característica vantajosa ao sistema capitalista. (SÃO ROMÃO)

Nesse sentido, Dal Rosso (2008, p. 9) aponta que a polivalência, a versatilidade e a flexibilidade têm gerado maior intensidade de trabalho, sendo essas traduzidas em “maiores desgastes físico, intelectual e emocional”, que são comprovados pela maior incidência “de estresse e de acidentes de trabalho”. A partir dessa concepção do autor, entendemos que a organização verticalizada do ensino exige uma polivalência do professor, sendo, portanto, um fator de intensificação do trabalho docente.

A segunda forma de intensificação do trabalho, abordada por Dal Rosso (2008) e identificada no IFNMG, refere-se à organização do trabalho docente que, pela determinação de um quantitativo de atividades a serem realizadas pelos professores dentro das 40 horas semanais, promovem o prolongamento da jornada de trabalho dos professores.

A organização do trabalho docente da unidade pesquisada, compreende as atividades de ensino; pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica; extensão; gestão e representação institucional. Já por essa primeira análise, verificamos que as atividades do professor EBTT não se resumem apenas ao ato de lecionar e/ou do planejamento destas aulas. Apesar da organização do trabalho dos professores do IFNMG, compõem um rol de várias outras atividades não apenas ligadas ao ensino, para a maioria dos respondentes, a jornada de trabalho de 40h se exaure apenas com as atividades referentes e estas, não restando tempo para dedicar às demais atividades docentes. Nessa ótica, podemos inferir que, apesar dos Institutos Federais serem equiparados às Universidades Federais, nas quais encontra-se indissociado o tripé ensino, pesquisa e extensão, as duas últimas atividades ficam bastante comprometidos, conforme relatos a seguir.

Para o professor Mato Verde: “[...] o tempo dedicado às atividades do ensino tem limitado a atuação na pesquisa e na extensão”. O mesmo relato é encontrado na fala do professor Lassance: “[...] a carreira EBTT, atualmente, está se tornando apenas em professores aulistas pois a quantidade de aulas e atividades administrativas do ensino inviabilizam a atuação com a pesquisa e extensão”. Ainda, segundo o professor Francisco Dumont:

Em relação às atividade de ensino, a carga horária deveria ser melhor considerada. Para ministrar uma aula de 50 minutos de qualidade, o professor gasta muito mais que 50 minutos para preparar essa aula, para produzir material de qualidade (FRANCISCO DUMONT)

Também, é possível identificarmos como as atividades burocráticas ampliam e intensificam o trabalho docente, atividades essas, consideradas por alguns docentes: excessivas e improdutivas. Nesse sentido, são ilustrativas as falas de Gouveia e Coração de Jesus:

O trabalho docente está cada vez mais burocrático. Estamos cada vez mais preenchendo formulários e participando de reuniões em que são decididas ações que ficam cada vez mais inexecutáveis. (GOUVEIA).

A sobrecarga de reuniões, decisões colegiadas que demandam horas e horas de trabalho em conjunto com equipe que nem sempre são produtivas. (CORAÇÃO DE JESUS)

Sinto que muitas vezes existe uma inversão de importância em relação a trabalhos burocráticos que, na minha opinião, se tornam lixo administrativo que nada modificam a sociedade mas que [...] são super estimados. Tais burocracias diminuem a eficiência do objetivo fim que é a formação dos discentes, a pesquisa e a extensão e, ao mesmo tempo, sobrecarrega o tempo de trabalho. (FELÍCIO DOS SANTOS).

A intensificação do trabalho docente, referente ao alongamento da jornada de trabalho, denominada pelos participantes de “falta de tempo” é ainda mais perceptível, quando essa escassez de tempo além de ir de encontro a identidade e a finalidade da instituição, sobrecarrega, desmotiva e desencanta o professor, conforme falas a seguir:

Se o instituto continuar a seguir por um caminho de professores aulistas, sem tempo para capacitar e fazer pesquisa e extensão não faz nenhum sentido continuar, pois se tornará o tipo de escola da qual eu não queria fazer parte por acreditar que isso não é o melhor nem para o docente nem para o discente e nem para a sociedade. (MIRAVÂNIA)

Já vi o IFNMG perder grandes docentes, que querem se despontar nas pesquisas, querem ter qualidade nas suas aulas (ter quatro disciplinas diferentes por semestre e cada uma com pelo menos 40

alunos é insano! Preparar aula, corrigir provas, dar *feedback*. É impossível). Ter um curso de bacharelado com 11 professores é insano. Eu já ministrei 12 disciplinas diferentes desde que estou aqui. Entender que aulas práticas para alguns cursos dependem de um conjunto interligado com pesquisa e extensão, porque dependem de rotina. (SALINAS)

O desencanto dos docentes encontra eco nas palavras de Paschoalino (2009). Conforme a autora, um dos fatores que geram esgotamento nos professores é justamente o acúmulo de exigências que pesam sobre seu trabalho, que se deve a uma multiplicidade de fatores que se articulam, mas que geram um profundo hiato entre o ideal da profissão e a atuação concreta. Segundo ainda a autora, essa impossibilidade de realização da profissão docente da forma idealizada é o que gera um profundo desencantamento e, conseqüentemente, ocasiona adoecimento.

Corroborando, Moura (2018) aborda que o surgimento dos processos de adoecimento acontece, na medida em que a insatisfação é maior do que a expectativa da realização do trabalho, ou seja, quando o confronto com o idealizado e real acontece e não é possível estabelecer nenhum artifício para reduzir essa lacuna. Desse modo, o trabalho passa a ser sem sentido e esse sentimento de desencantamento se acentua diante das pressões e pelo excesso de tarefas, surgindo a doença, geralmente, invisível aos olhos dos outros.

O fenômeno da intensificação pelo alongamento da jornada de trabalho é observado ainda quando encontramos relatos docentes que, para continuarem desenvolvendo pesquisas e projetos de extensão, o fazem além da sua jornada de trabalho, como apontado na fala do professor Monte Azul: “[...] para poder fazer pesquisa e extensão acabamos tendo que utilizar o tempo fora do período de trabalho”.

A terceira fonte de intensificação do trabalho, segundo as falas dos participantes, é a cobrança por resultados. A má distribuição das aulas é apontada pela professora Natalândia como intensificadora do seu trabalho, uma vez que os resultados

esperados são similares para todas as situações concretas: “Distribuição de aulas sem considerar tamanho de turmas para mim também é um erro. É muito diferente dar aula para 20 alunos e para 70. Creio que deveríamos ter outros critérios para distribuição de carga horária”. Corroborando, o professor Padre Carvalho complementa: “É preciso institucionalmente equacionar a distribuição das atividades entre todas as profissionais, evitando sobrecargas de alguns”.

Além da distribuição quantitativa igualitária de aulas, há ainda de se rever as questões relativas à organização dos horários em que essas aulas são ministradas, conforme depoimento do professor Formoso:

Algumas organizações estanques de trabalho fazem com que os professores trabalhem em vários turnos e tenham o descanso dificultado como ocorre quando se trabalha nos cursos superiores no turno da noite e no Ensino Médio durante o dia. Ocorre de chegarmos em casa às 23h, organizar as atividades para o dia seguinte e acordarmos às 6h para aulas no Médio. (FORMOSO)

A cobrança por resultados, além de intensificar o trabalho docente, provoca no professor um sentimento de culpa pelas lacunas e imperfeições da educação, conforme destacadas nas falas de Mirabela e Ninheira:

Muitas vezes sinto o problema ou a dificuldade do aluno como minha e busco ajudá-lo a enfrentar aquela situação. [...] Sinto muito os efeitos da ansiedade: tonturas, dores de cabeça e musculares. Uma vez ouvi uma pessoa dizer que o professor quer ser o super herói, resolver todos os problemas do ensino (incluindo as dificuldades particulares de cada aluno). Não trabalho querendo ser super herói, mas me colocando no lugar do outro... muitas vezes esquecendo de mim mesma. (MIRABELA)

Percebo nas falas dos meus colegas e também na minha, que um dos principais motivos de frustrações é a falta de interesses dos nossos alunos. (NINHEIRA)

Nesse contexto, em prol de atingir maiores resultados em seu trabalho, ainda que sem as melhores condições de trabalho, os professores passam cada vez mais a se autocobram, abrindo mão, inclusive, das suas horas de convívio familiar e social. Conforme aborda Han (2017), essa é a inteligência e sutileza da ideologia neoliberal que se estabelecem de forma disfarçada à autoexploração da classe trabalhadora.

É possível inferirmos, portanto, que a rotina de trabalho do professor do IFNMG é extenuante e que boa parte dela acontece sem o devido registro formal, invadindo, inclusive, a sua vida pessoal. Essas horas de labor, além da sua jornada de trabalho, conduzem os docentes a processos de adoecimento, afetando também a vida social desses profissionais, uma vez que reduz o tempo livre que deveria ser destinado ao descanso e aos momentos de convívio com a família e amigos. Além de possuírem uma enorme quantidade de trabalho exclusivas ao ensino, também executam atividades de cunho burocrático que demandam ainda mais do tempo do docente, comprometendo a execução de atividades de pesquisa e extensão, tão necessárias para uma formação integral dos discentes. Assim, por estarem sobrecarregados e por não conseguirem desenvolver seu trabalho da maneira que foi idealizada, o professor se desmotiva, desencanta-se e adocece.

### **Relatos de vidas adoecidas**

Partindo da análise da psicodinâmica das situações de trabalho, Dejours (1988) argumenta que o sofrimento pode ser vivenciado a partir dos sentimentos de indignidade, inutilidade e desqualificação, pois a organização do trabalho, concebida por um serviço estranho aos trabalhadores choca-se frontalmente com a vida mental e, mais precisamente, com a esfera das aspirações, das motivações e dos desejos. Assim, o trabalho dá origem ao sofrimento e à patologia.

A intensificação do trabalho docente reconfigura suas relações familiares e de amizade. Os relatos que apresentamos a seguir apontam que o excesso de tempo dedicado ao trabalho absorve o próprio tempo de descanso do professor, bem como o tempo deles dedicado à família, amigos e ao lazer. A partir dessa “falta de tempo para si”, o professor sente as consequências na sua saúde e no desenvolvimento das suas atividades docente:

A intensificação do trabalho docente tem gerado em mim uma sobrecarga muito grande, tanto física como emocional, não conseguindo desvincular as horas de trabalho das horas de descanso. (ESPINOSA)

Infelizmente nos últimos anos devido ao excesso de trabalho e o tempo insuficiente para descanso seja físico e mental tem impactado negativamente no desenvolvimento das atividades como docente, levando a muitos a apresentarem doenças como depressão e ansiedade excessiva. (ÁGUAS VERMELHAS)

A cada ano as cobranças sobre os docentes é intensificada, o que pode ser comprovado pelo preenchimento do PIT, em que boa parte dos professores acumulam horas de atividade superiores a 40 horas, alcançando às vezes patamares bem superiores (70 ou mais horas). (BERIZAL)

A esse labor, que extrapola a jornada legal de trabalho, Alves (2017, p. 90) denominou de “fenômeno da vida reduzida”. Segundo o autor, esse fenômeno é consequência das reestruturações dos locais de trabalho, iniciadas a partir da década de 2000, que inseriram novas máquinas informacionais, como *desktops*, *tablets* e *smartphones* nos ambientes de trabalho e que estenderam para o ambiente da vida social dos trabalhadores, colocando-os *full time* à disposição do capital. Nesse sentido, vivenciamos um tempo de “servidão voluntária”, uma vez que há uma “dedicação irrestrita e consentida, na maioria das vezes, aos modos de labor que reduzem o tempo de vida a tempo de trabalho estranhado” (ALVES, 2017, p. 95).

Moura (2018) ressalta que os adoecimentos podem ocorrer por origens genéticas, porém as condições de trabalho afetam a saúde e provocam o adoecimento nesses profissionais. É possível identificar nos relatos dos participantes a sensação de cansaço e esgotamento por diversos motivos relacionados ao trabalho:

A grande diversificação de conteúdos (ensino médio, técnico e superior) causa cansaço mental. (CRISÓLITA)

Infelizmente nos últimos anos, devido ao excesso de trabalho e o tempo insuficiente para descanso, seja físico e mental tem impactado negativamente no desenvolvimento das atividades como docente, levando a muitos a apresentarem doenças como depressão e ansiedade excessiva. (BERTÓPOLIS)

Encontramos ainda falas de professores que se sentem adoecidos pela pressão por resultados que tanto o Estado, quanto a sociedade esperam:

As pessoas estão adoecendo. Vemos isso no nosso cotidiano. A pressão tem aumentado, mas não é uma pressão por resultados excelentes. Estes, nós conseguimos. É uma pressão pelo desconforto causado, em alguns grupos, pelos nossos resultados. Temos que nos manter na linha, nos cuidar e ser ainda mais excelentes. (POTÉ)

Acredito que os fatores que me levam ao adoecimento está muito associado a perturbação dos valores na sociedade atual, nas mudanças de paradigmas sobre o que realmente importa, percebo estudantes interessados em aprovação e não em conhecimento e uma sociedade que aplaude esse tipo de atitude e desvaloriza o professor que leva sua profissão a sério. (PAVÃO)

Também a incipiência de políticas de saúde e qualidade de vida do servidor e segurança no trabalho foram relatadas como causas de adoecimento.

Equipamentos de proteção Individual (EPI) para docentes. Observe: Há uso de EPI ao pessoal do serviço terceirizado (inclusive é uma obrigação no processo licitatório), os TAEs mesmo que muito

incipiente, são incentivados a usar EPI (descanso para pés, teclado ergonômico, cadeira ergonômica, postura de trabalho, exercícios e alongamentos, etc). A principal ferramenta de trabalho do docente é a voz, e muitas vezes trabalhamos em salas grandes (capacidade de até 70 estudantes), com acústica ruim (força o grito), calor, ventilador (ou, raramente, ar-condicionado) (resseca os órgãos vocais) e, por vezes, em sala por mais de 4h 'falando'. Não temos nenhuma política institucional de saúde vocal para servidores (microfones individuais ou fixos, instalados nas salas de aula; fonoaudiólogo no campus ao menos uma vez por semestre; incentivo ao aquecimento e alongamento vocal, etc...) acredito que isso também seja fator de fadiga e adoecimento docente. (TURMALINA)

As salas de aula [...] considerando a temperatura elevada da região, não são ventiladas, não possuem janelas adequadas para ventilação nem para iluminação natural. Algumas salas possuem ar-condicionado, mas normalmente estragam, pois a rede de energia não comporta os aparelhos da instituição. Tal situação favorece o adoecimento não só dos professores como dos alunos também. (ITINGA)

Desse modo, é necessário que a instituição desenvolva ações preventivas e promotoras de saúde e qualidade de vida para os seus servidores, direcionando maiores recursos (financeiros e operacionais) para a melhoria efetiva das políticas institucionais.

Tecemos até aqui algumas discussões acerca da materialização da intensificação do trabalho e do adoecimento docente no âmbito do IFNMG, sem, todavia, esgotá-las. Esperamos que os resultados apresentados sirvam de parâmetros para fomentar novos debates, principalmente, devido às brechas e às lacunas ainda existentes.

### **Considerações Finais**

A análise dos dados revelou que a intensificação do trabalho docente no IFNMG se materializa por meio dos três fatores apontados por Dal Rosso (2008): 1) a polivalência; 2) o alongamento da jornada de trabalho e; 2) a gestão por resultados. No tocante a intensificação do trabalho docente no IFNMG em virtude da

polivalência, esta se dá em razão da organização verticalizada do ensino, que exige uma atuação do professor EBTT em diferentes níveis e modalidades de ensino, que trabalhe com diferentes públicos e, também, com diferentes eixos tecnológicos. A segunda forma de intensificação do trabalho, acontece em decorrência da organização do trabalho dos professores EBTTs, pois ao estabelecer um leque de atribuições aos docentes, entre atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional, faz com que estes passem a executar atividades para além da jornada regular de trabalho, ocasionando o alargamento da jornada desses profissionais. E por último, a gestão por resultados, que induz a autocobrança dos professores.

Entre os elementos apontados, destacamos a organização do trabalho do professor do IFNMG como o elemento mais agravante da sobrecarga de trabalho, principalmente, no que se refere ao quantitativo de atribuições elencadas para o cargo de professor e a carga horária mínima estabelecida para as atividades de sala de aula, que consomem praticamente todo o tempo da jornada de trabalho do professor, fazendo com que a realização de atividades de pesquisa e extensão, por exemplo, aconteça extrajornada, comprometendo o tempo de descanso e convívio social.

Além da intensificação do trabalho, analisamos a temática do adoecimento docente. Para tanto, recorreremos à psicodinâmica do trabalho a fim de compreendermos a díade saúde - adoecimento sob o viés da organização do trabalho. Nesse sentido, identificamos que a organização do trabalho dos professores do IFNMG, em alguns casos, é causadora de sofrimento para os docentes, tendo em vista a identificação de um quadro de adoecimento docente entre os professores pesquisados. Afirmamos que a organização do trabalho docente do IFNMG é promotora de sofrimento, em alguns casos, porque a forma como cada professor percebe o seu trabalho é relativa e, conforme destaca Dejours (2015), prazer e sofrimento são vivências subjetivas, não sendo possível, portanto, descrever ou afirmar acerca das vivências de cada indivíduo, nem de um determinado grupo ou coletivo específico.

Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, levando a direção e os demais profissionais que ali trabalham a refletirem sobre suas práticas e suas políticas, de maneira especial, as políticas de gestão de pessoas no âmbito da instituição, de modo a possibilitar a elaboração de ações promotoras de saúde e qualidade de vida dos seus servidores, e, nesse caso específico, dos servidores docentes. Também, esperamos que os resultados aqui apresentados, sejam referências para outros IFs, pois sabemos que as vivências ora relatadas não tratam de casos isolados e específicos, mas encontram-se pulverizados em toda a Rede Federal.

## Referências

- ALVES, Giovanni. A nova precariedade salarial: elementos histórico-estruturais da nova condição salarial do século XXI. *In.*: NAVARRO, Vera Lúcia; LOURENÇO, Edvânia A. Souza (Org.). **O avesso do trabalho IV Terceirização: precarização e adoecimento no mundo do trabalho**. São Paulo: Outras Expressões, 2017, p. 89 – 104.
- ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia social do trabalho**, vol. 2, p. 55-59, 1 dez. 1999. Disponível em: [revistas.usp.br/cpst/article/view/25822](http://revistas.usp.br/cpst/article/view/25822). Acesso em: 15 out. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 1, n. 1, p. 25-33, 2009. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira. 2013. 247 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Minas Gerais, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=155159](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=155159). Acesso em: 14 de abr. 2019.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação e a intensificação do trabalho nos institutos federais**. Publicação Independente, 2018. E-book kindle. ISBN: 978-1719887274.

BACH, Maria Regina; LARA, Ângela Mara de Barros. Revisitando a reforma do estado: os anos 1990 e as políticas públicas em educação do início do século XXI. **IX ANPED Sul**, Caxias do Sul, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2380/157>. Acessado em: 24 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BRASIL. **Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília-DF, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília-DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria 17, de 11 de maio de 2016**. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília-DF, 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRAVERMAN, Hanry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, nº. 24, São Paulo, Sept. 1991, p. 117-150. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451991000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200007). Acesso em: 15 out. 2019.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Ondas de intensificação de labor e crises. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 39, p. 133-154, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/4755>. Acesso em 18 nov. 2020.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1988.

DEJOURS, Christophe. Carga Psíquica do Trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015, p. 21-32.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015, p. 120-145.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017. E-book. ISBN: 978-85-916269-5-3. Disponível em: <http://www.tonysoftwares.com.br/attachments/article/5270/A%20Carreira%20Docente%20EBTT.%20aspectos%20espec%C3%ADficos.%20%C3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%C3%A7%C3%A3o%20Digitalizada.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso

da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 16 set. 2020.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 2, p. 201-234, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000200003). Acesso em: 20 set. 2020.

HAN, Byug-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOLANDA, Francisco Wrebam Xavier. **Do Liberalismo ao Neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impertinente**. Porto Alegre: Edi PUCRS, 1998.

MÉSZÁROS, Istiván. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. Desdobramentos da crise estrutural do capital no trabalho docente: a intensificação e o adoecimento. 2018. 234 f. **Tese** (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32375>. Acesso em: 14 de jun. de 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na Educação Profissional Brasileira? *In*: SOUSA, Antônia; OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **Educação Profissional: Análise contextualizada**. Fortaleza:

CEFET-CE, 2005, p.75-96. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39937/3/2014\\_capliv\\_egoliveira.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39937/3/2014_capliv_egoliveira.pdf). Acesso em: 03 set. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** – Natal : IFRN, 2010. E-book. ISBN 978-85-89571-68-5. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 set. 2020.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado: Matrizes do trabalho docente.** Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

SANTOS, Paulo Roberto Félix dos. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. **O social em questão**, v. 14, n. 25-26, p. 137-156, 2011. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8\\_OSQ\\_25\\_26\\_Santos.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8_OSQ_25_26_Santos.pdf). Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil. 2010, 122 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=194834](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194834). Acesso em: 20 set. 2019.

## **Um olhar sociopolítico e pedagógico sobre a avaliação externa em Matemática**

Ana Paula Nogueira Rocha Borges  
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida  
Kátia Lima

A realização desta pesquisa se deu do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), iniciada pela inquietude frente à polêmica do campo da Avaliação na Educação, uma vez que abrange o quê e como se avalia, quem avalia e quem é avaliado (LUCKESI, 2011; FREITAS, 2009; HOFFMAN, 1991).

No contexto desta pesquisa, consideramos que a Avaliação produz um indicativo da aprendizagem, sendo que o referido resultado não decorrerá apenas do estudante, mas dos diferentes instrumentos elaborados a nível da sala de aula, escola e rede de ensino, se esses resultados se transformarem em estratégias de gestão.

A problematização deste estudo se funda na investigação da finalidade primeira da Avaliação Externa, em seu caráter sociopolítico, e na utilização dos dados da mencionada avaliação como um dos instrumentos de gestão do planejamento pedagógico, enfatizando sua dimensão pedagógica. Embora as Políticas Públicas Educacionais de Avaliação se voltem para o controle, normatização e regulação da Educação, defendemos a possibilidade de apropriação e utilização dos resultados das Avaliações Externas como um dos meios pedagógicos para ação, reflexão e transformação das práticas educacionais, por meio inclusive da gestão da escola e dos professores, além dos administradores educacionais.

Adotamos a nomenclatura de Avaliação Externa, também conhecida como avaliação em larga escala, avaliação oficial ou

sistêmica, em virtude da sua realização pelos órgãos gestores do sistema educacional, como Ministério da Educação, Secretarias de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação, e de sua aplicação a um grande número de estudantes, por meio de modelos amostrais ou censitários, traduzindo “uma visão de fora” sobre o desempenho dos estudantes (VIANNA, 2003, p. 41), ou seja, “[...] entidades externas às escolas a que os alunos pertencem” são quem exercem a preparação e controle dessas avaliações (FERNANDES, 2009, p. 118). Esse caráter externo, conforme ressalta Cola (2015), coloca o avaliador e o avaliado em posições diferentes, no qual o primeiro está fora do processo intencionando emitir juízo de valor sobre o segundo e, embora seja esse o objetivo inicial da Avaliação Externa, é preciso reconhecer que o sujeito submetido a ela é o estudante que compõe o sistema.

A escolha da Matemática para essa investigação, se dá pela percepção que, historicamente, a Matemática é uma ciência tratada como complexa e rotulada de “sofrível para aprender e para vivenciar” (MOURA; PALMA, 2008, p. 23), sendo revelado no cotidiano das escolas certa dificuldade na apropriação do saber matemático por grande parte dos estudantes. Nesse sentido, a busca pela qualidade da Educação faz com que sejam realizadas reflexões sobre o papel da Avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

No que concerne à qualidade, é o termo utilizado nas Políticas Públicas Educacionais para representar os parâmetros de ensino e desempenho dos estudantes. Contudo, defendemos a qualidade social e politicamente referendada da Educação, que busque a formação integral, a emancipação dos sujeitos e a defesa da escola como um espaço de direito. Assim, uma Educação de qualidade social é capaz de conjugar a melhoria de seus resultados, na medida em que os sujeitos se tornam autônomos, críticos, participativos por meio do acesso ao saber acumulado e ministrado nas escolas (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, as teorias educacionais apresentadas nesta seção sustentaram o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-se necessário descrever os procedimentos e métodos que guiaram sua realização.

### **Itinerário metodológico**

A partir do arcabouço teórico em que se baseia este estudo, entendemos que a Educação não está isolada da realidade social, sobretudo é construída em sua concreticidade, ou seja, nas múltiplas relações existentes que constituem a realidade, seu fenômeno e essência (KOSÍK, 1969). Logo, o enfoque deste estudo compreende a Avaliação Externa em Matemática para além do senso comum, abarcando as relações sociais, políticas e pedagógicas, até chegar a suas características essenciais no processo educativo, adotado portanto o método dialético de investigação. No tocante à dialética, de acordo Zago (2013, p. 114), “é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos”, não tão nítidas no cotidiano. Para tanto, o percurso metodológico é de natureza qualitativa, mediante revisão de literatura.

Iniciamos, então, as possíveis contribuições que as teorias e resultados apresentados podem trazer para as pesquisas em Políticas Públicas Educacionais, especificamente, em Avaliações Externas, e para os processos de ensino e de aprendizagem<sup>1</sup> da Matemática por um breve histórico as Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no Brasil.

---

<sup>1</sup> Os processos de ensino e de aprendizagem, consoantes às ideias de Weisz (1999), são diferentes, apesar de intimamente relacionados, sendo o processo de ensino aquele que tem como agente o professor enquanto o de aprendizagem focaliza o estudante, sendo o entendimento adotado nessa pesquisa para sua designação.

## **Trajetória histórica das políticas públicas educacionais de avaliação no Brasil**

Desde 1930, o Brasil já manifestava interesse em implementar ações e Políticas Públicas Educacionais de Avaliação dos sistemas de ensino, influenciado por experiências de levantamento de dados sobre a Educação realizadas nos Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, França, Austrália (FERNANDES, 2009). Baseado na ideia de democracia, o discurso de tais ações se voltava à redução das desigualdades educacionais e de ampliação do acesso à escola e, para tanto, iniciaram as intervenções políticas e investimentos financeiros na Educação.

A partir de 1950, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), atento ao movimento das pesquisas educacionais, deu início aos projetos e pesquisas de levantamento de dados sobre a Educação brasileira, o que ensejou, em 1960, a expansão da oferta de vagas do ensino primário e secundário, nomenclatura utilizada à época.

Em 1980, em resposta ao investimento realizado, é instaurada a figura do “Estado avaliador”, ligado à lógica de mercado focada em resultados, trazendo características da gestão privada para a pública, que retira do Estado suas atribuições e competências pelo sistema escolar. No tocante à preocupação com os resultados, taxas de reprovação, evasão dos estudantes da Educação Básica e inexistência de estudos sobre o atendimento educacional, fomentou-se a reformulação de Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência dos estudantes na escola, bem como ocorreram as primeiras Avaliações Externas no Ensino Fundamental que indicassem qual tipo de ensino estava sendo ofertado aos estudantes pelos sistemas educacionais, iniciadas em 1988.

Sobre a lógica de mercado, nuance neoliberal, a Educação foi introduzida ao cunho econômico, que alavancou, inclusive, os financiamentos na Educação pelas agências internacionais, destacado o Banco Mundial, no que diz respeito ao Brasil e outros

países em desenvolvimento. O papel do referido Banco, segundo Torres (1998) impactou não apenas as Políticas Públicas, mas a sala de aula, reforçando as desigualdades no sistema escolar, haja vista que a Educação passou a ser analisada pelos critérios próprios do mercado econômico, que se encontram velados a uma falsa preocupação com a democratização do ensino. Em suma, afirma Gentili (2001) que as ideias democratizadoras das Políticas Públicas Educacionais e dos processos pedagógicos dos anos 80 foram abortadas pela hegemonia conservadora a partir de 90.

No que se refere ao neoliberalismo, essa ideologia visou garantir a ordem social regulada pelos critérios do mercado e com a mínima interferência do Estado. Em âmbito educacional, se justificou uma crise gerencial da Educação com criação de dispositivos de regulação da qualidade de seus serviços. Nesse contexto, a avaliação educacional foi estabelecida como um dos mecanismos de controle por meio do monitoramento do rendimento dos estudantes em testes padronizados e aplicados em larga escala (GENTILI, 1999).

Acrescentamos ainda que as agências internacionais financiadoras, direcionadas às mudanças econômicas de globalização e reestruturação social, ditam as estratégias de implementação dos sistemas de avaliação dos países vinculados, dentre eles, o Brasil, o que implica na definição da prática escolar e reformulação curricular que oferte conhecimentos “adequados” ao mercado de trabalho, bem como repercutindo na Avaliação como uma estratégia de controle dos interesses econômicos e políticos do Estado (SILVA e MOURA ABREU, 2008).

Neste contexto, as reformas educacionais ocorridas ocasionaram a descentralização do Estado, emergindo a Avaliação como um dos seus dispositivos de controle e regulação, com repercussões no currículo escolar, ao estabelecer quais conteúdos e padrões de rendimento devem ser alcançados pelos sistemas de ensino, representando uma possibilidade de qualificação de mão de obra para o sistema capitalista, conforme assevera Mota Júnior

e Maués (2014), com conseqüente subordinação dos sujeitos como força de trabalho que atenda aos interesses do capitalismo.

Logo, em 1990 foi elaborado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sob a responsabilidade do Inep, objetivando avaliar a qualidade do ensino ministrado, mediante aferição de conhecimentos e saberes dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais (COTTA, 2001; FRANCO, 2001), destinado à Educação Básica na qual se concentra a maior oferta pública e gratuita. Inclusive, na influência de investidores externos na fixação de padrões de desempenho e controle dos resultados a serem alcançados pelas escolas, o Saeb passou a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial, a partir de 1995. O Saeb então é reconhecido como o precursor dos exames de aferição do desempenho dos estudantes e das redes de ensino no Brasil.

Os resultados do Saeb, compostos pelas médias de proficiência, ainda são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (INEP/MEC, 2018), nos quais, de acordo Silva, Silva e Santos (2019, p. 273-274) são “a matriz norteadora” para a implementação das políticas de governo e de Estado contemporâneas à Educação Básica brasileira, calculados a partir das taxas de rendimento escolar, do fluxo escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Em se tratando do que é escala de proficiência nas avaliações educacionais, elucidamos que é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. A probabilidade de se acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta. Portanto, ser proficiente é apresentar aptidão em um componente curricular, verificada através de instrumentos correspondentes a itens baseados numa matriz de referência das habilidades condizentes ao ano de escolaridade avaliado.

Sobre a metodologia da TRI, esclarecemos que ela considera o número de acertos e analisa a habilidade do avaliado e a

característica das questões, sendo o item a unidade básica de análise. Deste modo, considera-se que o número de questões por nível de dificuldade afeta o resultado, além de permitir a comparação dos dados no decorrer das edições das avaliações.

No entanto, conforme assevera Lopes (2018, p. 26-27), a Educação extrapola “[...] ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames”, haja vista que se conecta à identidade e diversidade dos estudantes, contrapondo ao “pressuposto sujeito educado universal”. Logo, ponderamos que a questão das Avaliações Externas atenderem as exigências das agências internacionais financiadoras, além de ditar o currículo, desconsidera a existência de conhecimentos historicamente sistematizados que também devem ser ensinados. Nesse sentido, reconhecemos que o indivíduo também adquire conhecimentos em suas experiências sociais, extra-escolares, em práticas e espaços diversos, que não apenas a escola e, por isso, o indivíduo deve ser formado para a vida e não apenas para fazer testes.

Defendemos, portanto, a qualidade social e politicamente referendada que promova a formação humana e a emancipação dos sujeitos, à luz de Duarte (2019), contrariando a lógica mercantil da Educação e superando a formação de indivíduos apenas qualificados como força de trabalho para as atividades econômicas, somente. Assevera Mészáros (2008), que a Educação institucionalizada legitima os interesses dominantes da sociedade capitalista, fazendo-se necessário superar a internalização do sujeito da posição social que lhe foi hierarquicamente atribuída, libertando-o da conformidade e do consenso frente às pressões impostas pelo sistema do capital.

Não é uma faculdade, mas uma obrigação do poder público oferecer à sociedade uma Educação de qualidade social, sem perder de vista a finalidade primeira de formar e não apenas instruir. É a contínua busca da Educação emancipatória, pois quando se melhora a Educação, se melhora a vida da comunidade escolar, já tão apartada de outros direitos sociais, superando a Educação vista como mercadoria, que atende a lógica capitalista do

consumo e do lucro, resgatando a escola pública como espaço de direito e não de mercado (GENTILI, 2001).

Uma formação sociopolítica e pedagógica promove o sujeito capaz de pensar e agir em sociedade para transformá-la e, por meio da Educação emancipatória, é dada a oportunidade da real melhoria da Educação e da comunidade escolar. Nesta perspectiva dialética, inferimos que os investimentos na Educação e em seus instrumentos avaliativos devem ser revertidos para oferta de melhores condições de ensino que garantam a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Após uma visão histórica das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação no Brasil, sob a influência da conjuntura política e econômica, apresentaremos a Avaliação Externa como uma estratégia subsidiária do planejamento pedagógico, especificamente no ensino da Matemática.

### **Avaliação externa e ensino da Matemática**

Na perspectiva da Avaliação em si, enquanto elemento didático-pedagógico, percebemos que ela deixou de ser vista como processo, sendo trabalhada de forma desvinculada dos processos de ensino e de aprendizagem (HOFFMAN, 1991).

Na busca de superação do estigma da Avaliação como classificatória, autoritária e excludente, para utilizá-la em suas potencialidades na produção do conhecimento, o olhar desta pesquisa se refere à ideia de que a Avaliação Externa apresenta um diagnóstico de desempenho, vislumbrando ser um dos instrumentos de auxílio para o planejamento coletivo da equipe pedagógica, de forma a garantir a finalidade primeira da Educação que é a aprendizagem dos estudantes (CATALANI, 2015), de forma que desenvolvam a capacidade de transpor para a esfera escolar o conhecimento específico que apresentam, facilitando sua apropriação e fazer conjecturas entre a teoria (conteúdo programático) e a prática (aplicação na vida cotidiana).

Quando a Avaliação promove escolas reflexivas que ponderem prática e teoria, reciprocamente, é produzida uma prática transformada dos processos de ensino e de aprendizagem pela análise coletiva das informações trazidas pela Avaliação, considerando que a organização do trabalho pedagógico envolve toda a equipe, não apenas o professor. Cada indivíduo da comunidade escolar tem seu papel a contribuir nas discussões, pois agregam a conjuntura de avaliados e avaliadores. De caráter processual, a Avaliação está a serviço do constante desenvolvimento do estudante e aprimoramento da prática docente. Ao analisar os resultados, objetiva-se superar as lacunas, melhorar a qualidade social do ensino ofertado, pelo diagnóstico do que foi aprendido pelos estudantes, bem como revelando o que foi ensinado pelo professor. As ações pensadas, inclusive, devem nortear o Projeto Político-Pedagógico da escola, que agrega todos os sujeitos envolvidos, amparados pelas Políticas Públicas Educacionais.

Em se tratando da Matemática, é exigido do professor observar a interação do estudante com os saberes matemáticos, em suas formas de expressão do que pensa sobre e por eles e, nesse sentido, a Avaliação contribui com o diagnóstico de como o estudante constrói o conhecimento matemático, como estabelece relações com essa ciência e lhe atribui sentido em seu cotidiano.

Logo, conforme Casali (2015, p. 23), “a relevância pedagógica se concretiza na interpretação pedagógica dos números”, ou seja, numa perspectiva dialética de compreensão do fenômeno da Avaliação Externa, enxergamos seus resultados como um dos instrumentos de gestão para a tomada de decisão, se os seus dados forem apreciados qualitativamente, favorecendo a melhoria dos processos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem em Matemática. Tal apreciação se remete à interpretação pedagógica do desempenho dos estudantes, por meio da qual são identificados os conhecimentos matemáticos não produzidos e, refletindo sobre eles, buscam meios que favoreçam sua construção.

Em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos das avaliações, Horta Neto (2007) assevera que, em qualquer das

acepções de Avaliação, seja somativa ou formativa, as suas consequências não se limitam a informar resultados – quantitativo –, mas também a detectar os problemas pelo estudo dos resultados, que seja um meio de tomada de decisão para superá-los – qualitativo – e de aprimoramento do processo de ensino, para que se alcance a aprendizagem dos estudantes.

Na práxis pedagógica, considerando a abrangência sistêmica da Educação em sua totalidade, a escola deve considerar em suas práticas os diferentes níveis de Avaliação, pois cada um atribui um valor ou qualidade ao objeto avaliado, o que implica atuar sobre ela para transformá-la (Luckesi, 2011), e não apenas conhecer a realidade revelada. Tal reflexão funda-se na perspectiva de que os diversos diagnósticos de desempenho possibilitam a compreensão das dificuldades dos estudantes, bem como oportunizam o aperfeiçoamento contínuo da prática docente.

Assim, entendemos que as Avaliações Externas e internas podem se complementar, haja vista que seus resultados quando conhecidos pela comunidade escolar, precisam ser compreendidos e aproveitados, em alguma medida, para se repensar o ensino e a aprendizagem da Matemática (GOUVÊA, 2015), enfatizando a função didático-pedagógica da Avaliação, que compreende o diagnóstico e controle por meio de seus instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Na organização do trabalho pedagógico deve-se considerar na análise dos dados o que se espera de aprendizagem diante do que foi ensinado no momento do planejamento pela equipe pedagógica, com foco nas intervenções didático-pedagógicas que garantam a sólida aprendizagem dos estudantes.

No entanto, a análise dos resultados das Avaliações Externas prescinde que os boletins e relatórios técnicos sejam de fácil interpretação pelas equipes pedagógicas, permitindo a análise e compreensão coletiva dos dados, bem como para a implementação de intervenções didático-pedagógicas.

Para o ensino da Matemática, esse estudo fomenta o fortalecimento da Avaliação como processo, bem como

possibilidade de retomada do trabalho pedagógico, resgatando sua função primeira de acompanhar o desenvolvimento do estudante e nele intervir, de forma a identificar e superar as dificuldades apresentadas e aprimorar o ensino e a aprendizagem, sendo os resultados das Avaliações Externas um dos instrumentos de gestão a subsidiar o curso das ações que visem a construção dos saberes matemáticos.

Ponderamos, contudo, que há limites na Avaliação, uma vez que nem toda a aprendizagem é passível de aferição. Há saberes dos estudantes que extrapolam o instrumento avaliativo, devendo o professor estar atento a essa amplitude do conhecimento.

Portanto, o que almejamos é a mudança de olhar sobre o que pode ser feito com os resultados das Avaliações Externas em Matemática, rompendo a dualidade paradigmática dos aspectos quantitativos e qualitativos de análise dos índices de proficiência, enfatizando a “dimensão pedagógica” (SOARES, 2015, p. 12) de um dos diagnósticos de aprendizagem dos estudantes, bem como de seu papel sociopolítico, para que a organização pedagógica vise à formação integral do sujeito, fundada na qualidade social da Educação e politicamente referendada que garanta a emancipação dos estudantes, já historicamente tão apartados de outros direitos sociais.

### **Considerações possíveis**

Ao tratar da Avaliação, partimos da premissa de que os estudos estão vinculados ao momento histórico de sua produção, no qual observamos ser apropriado ampliar as discussões sobre seus modelos, suas finalidades e práticas, de forma a analisá-la em sua dimensão sociopolítica e pedagógica que diz respeito, principalmente, à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Escolhemos o campo da Matemática como mote desta investigação tendo em vista que se relaciona com as práticas cotidianas e as demais ciências e, por isso, seu estudo é relevante para as pesquisas em Educação. Perdura uma preponderante

complexidade no ensino e na aprendizagem, pois é comum observar certo fascínio por quem a compreende e desgosto por aqueles que não tiveram um bom desempenho nela durante sua vida escolar. Para selecionar quem sabe e quem não sabe, a Avaliação é utilizada como um dos instrumentos de juízo de valor, seja em nível de sala de aula, da escola ou pelos órgãos educacionais, envolta em polêmicas e contradições, considerando os erros e acertos identificados nos instrumentos, no desempenho, nas seleções e nas decisões balizadas por ela.

Em qualquer um dos níveis de Avaliação – sala de aula, escola, sistema –, o que se espera é que ela assuma um caráter investigativo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e seja vista como mecanismo de identificação dos possíveis problemas e avanços ao ensinar para se pensar em intervenções didático-pedagógicas que favoreçam o estudante com o aprendizado.

No que diz respeito às Avaliações Externas em Matemática, percebemos ainda a necessidade de ampliar as discussões sobre os índices das Avaliações Externas em Matemática, no sentido de conhecer seus efeitos e impactos na prática pedagógica.

Ao partir da problematização sobre a finalidade primeira da Avaliação Externa e a utilização dos resultados como um dos instrumentos de gestão do planejamento pedagógico, retomamos ao objetivo proposto de investigar a Avaliação Externa em suas repercussões sociopolíticas e pedagógicas na escola pública e, especificamente no ensino da Matemática, considerando o histórico de baixo desempenho dos estudantes em Avaliações Externas de Matemática, iniciando por um breve histórico das Políticas Públicas Educacionais de Avaliação.

Depreendemos que a finalidade das Avaliações Externas se volta ao monitoramento, controle e regulação do desempenho dos estudantes, com vista a incidir em Políticas Públicas Educacionais que garantam a melhoria da qualidade da Educação. Contudo, a concepção de qualidade que permeia as Avaliações Externas, na lógica da produtividade e qualidade total, difere da perspectiva que defendemos nessa discussão, a qual se baseia na qualidade social e

politicamente referendada da Educação que se realiza na formação humana e na emancipação dos sujeitos, respeitadas suas necessidades individuais e coletivas, para constituição da cidadania.

Conhecido o papel das Avaliações Externas, inferimos que seus resultados, por si só, não são capazes de transformar a prática pedagógica, fazendo-se necessária a mobilização da equipe pedagógica em busca da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, no que se refere à construção de conhecimento, ou seja, as intervenções didático-pedagógicas das escolas devem buscar o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem sólida dos estudantes.

Na dialética da quantidade e qualidade, é possível a leitura qualitativa dos dados quantitativos dos índices de proficiência das Avaliações Externas, considerando que os indicadores das Avaliações Externas não se dissociam do caráter qualitativo. Logo, defendemos que seus resultados podem ser utilizados como um dos balizadores para tomada de decisão. Essa leitura qualitativa da proficiência em Matemática, para além dos números, deixa entrever que a Avaliação é uma oportunidade de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem.

As práticas pedagógicas devem focar na construção de uma escola com qualidade: pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem e sociopolítica para os estudantes, focadas na produção de um conhecimento que emancipe os sujeitos de modo a darem conta de todo e qualquer tipo de *teste* ou Avaliação que a vida lhes impuser.

Para o campo educacional, este estudo possibilitou uma mudança de olhar para além do fenômeno das Avaliações Externas, buscando a sua essência no tocante aos aspectos sociopolíticos e pedagógica.

Especialmente para o ensino da Matemática, nossa ótica lança holofotes para a possibilidade da Avaliação como objeto de investigação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, bem como de um instrumento de gestão do trabalho pedagógico, resgatando sua função primeira de acompanhar o desenvolvimento do estudante e nele intervir, de forma a

identificar e superar as dificuldades apresentadas e aprimorar o ensino e a aprendizagem da Matemática.

No que se refere ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unimontes, a relevância desta pesquisa está na contextualização e regionalização de um estudo crítico sobre os índices de proficiência em Matemática nas escolas públicas estaduais do norte de Minas e a qualidade social da aprendizagem e do ensino em Matemática por meio dos resultados das Avaliações Externas da Educação Básica.

Assim sendo, retomada a temática da Avaliação como instrumento didático-pedagógico de diagnóstico da aprendizagem, defendemos que seja trabalhada de forma processual e vinculada aos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. E, conhecedores das relações sociopolíticas que permeiam as ações pedagógicas, esperamos que outras iniciativas e pesquisas dessa natureza sejam desenvolvidas a fim de envidar esforços para a transformação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

## Referências

- CASALI, Alípio. Educação Pública: desafios à avaliação. *Magistério/Secretaria Municipal de Educação*, n. 4. São Paulo: SME / DOT, p. 14-25, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22026.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.
- CATALANI, Érica Maria Toledo. Como usar os dados médas provas externas enquanto diagnóstico para replanejamento. *Magistério/Secretaria Municipal de Educação*, n. 4. São Paulo: SME / DOT, p. 32-39, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22026.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.
- COLA, André Ricardo. Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam Matemática na Educação Básica. 2015. 93 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação

Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação Educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, ano 52, n. 4, out/dez 2001.

DUARTE, Newton. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. Pro-Posições Campinas, SP v. 30, e20170035, 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de *et. al.* **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE, 1999.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 204 p. ISBN 853261308X.

GOUVÊA, Carolina de Lima. Uma investigação sobre a compreensão de professores de Matemática dos Resultados do SIMAVE/PROEB. 2015. 130 p. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – UFJF, Juiz de Fora, 2015.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2018. **SAEB: documentos de referência – versão 1.0**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 17 maio 2021.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez., 2014.

MOURA, Ana Regina Lanner de; PALMA, Rute Cristina Domingos de. A Avaliação em Matemática: lembranças da trajetória escolar de alunos de pedagogia. In: BURIASCO, Regina Luzia Corio de (Org.). **Avaliação e Educação Matemática**. Recife: SBEM, 2008. p. 11-28.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; MOURA ABREU, Cláudia Barcelos de. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos Santos. O IDEB e As políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n.1, p. 258-285, jan./mar. 2019.

SOARES, Carlos Renato. Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva historicocultural: O caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE. 2011. **Dissertação** (Mestrado em educação matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas**. Estudos em Avaliação Educacional, n.

27, jan-jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1057/1057.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**/Telma Weisz: Com Ana Sanchez. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, jun./2013, p. 109-124.



## **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Matemática**

Josué Antunes de Macêdo  
Gisele de Brito Souza  
Lailson dos Reis Pereira Lopes

O Brasil desde o início de sua história enfrenta sérios problemas educacionais. A formação de professores tem sido bastante questionada, seja pela necessidade de expansão dos cursos, pela ausência de políticas públicas que viabilizem o acesso e a permanência de alunos na licenciatura e mitiguem a evasão, que invistam na profissionalização e valorização da carreira docente, tornando a profissão atrativa e conseqüentemente incentivando a opção pela carreira docente, e com isso amenizando a carência de professores habilitados em atuação na escola básica.

Os cursos de formação de professores não ficam imunes aos questionamentos, problemas de estrutura física, falta de laboratórios, inadequação dos currículos, dicotomia teoria e prática, dilemas de ordem pedagógica, inclusive problemas nas relações professor e aluno também são alvos de críticas. Vários desses fatores sensibilizaram as esferas governamentais e algumas ações a nível de programas de governo começaram a ser implementadas.

A primeira década do século XXI foi marcada pela implementação de várias políticas públicas no campo educacional. Dentre elas: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que financia cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas (BRASIL, 2001). O Programa Universidade para Todos (Prouni) oferece bolsas de estudo, integrais ou parciais, para frequência a cursos de nível superior em instituições privadas (BRASIL, 2005). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visa criar condições para o

aumento de vagas e a permanência dos estudantes na educação superior nas instituições federais (BRASIL, 2007a).

Segundo Gatti et. al., (2019, p. 56), embora esses programas não se refiram exclusivamente à licenciatura, contribuíram consideravelmente para o expressivo aumento de matrículas, “influindo no acesso ao ensino superior, ajudando na permanência dos estudantes nos cursos e trazendo apoio financeiro por concessão de bolsas ou empréstimos”.

O número de matrículas na licenciatura em 2001 era 659.172 e em 2016 passou de 1,5 milhão. “Na primeira década do século XXI o número de matrículas nos cursos de Pedagogia apontou para um crescimento da ordem de 164% e nos demais cursos de licenciatura o aumento foi de 104%” (LOPES, 2020, p. 54).

Em consonância, com o objetivo de ampliação de vagas na licenciatura, mesmo que de forma não exclusiva, por meio dos três programas citados. Teve-se também a preocupação em implementar um programa que viesse contribuir para a permanência dos licenciandos nos cursos, integrar instituições de ensino superior e educação básica. Além de contribuir na formação do futuro docente, por meio da imersão do licenciando na escola, futuro campo de trabalho, visando conhecer o cotidiano escolar e realizar a articulação teoria e prática, desde o início do curso e não somente nos últimos semestres por ocasião dos estágios. Desse modo, em 2007 foi lançado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2007b).

Nesse cenário de implementações de programas que visam democratizar o acesso e a permanência no ensino superior, especialmente em relação à licenciatura, esse estudo teve por objetivo identificar as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Januária. Buscou responder a seguinte questão: quais as contribuições do Pibid para o acesso e permanência dos alunos no curso de licenciatura do IFNMG? Esse

estudo se justifica pela necessidade de produção de conhecimentos acerca das políticas públicas que visam democratizar o acesso e a permanência no ensino superior e dos seus impactos.

## **Material e métodos**

A presente pesquisa, que tem como objetivo principal, apontar as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Matemática do IFNMG, Campus Januária, possui uma abordagem mista, a qual combina abordagens quantitativas e qualitativas (CRESWELL, 2017).

Inicialmente foi feito o levantamento dos dados relativos ao número de alunos do curso de licenciatura em Matemática participantes do programa. Esses dados foram obtidos por meio de relatório da Capes, disponibilizado pela coordenação institucional do Pibid e permitiu constatar que, na época da pesquisa, a instituição contava com trinta e seis acadêmicos participando do subprojeto de Matemática.

Posteriormente, em consonância com o objetivo da pesquisa foi construído o questionário, instrumento de coleta de dados, composto por dez questões, sendo sete questões fechadas e três questões abertas. Uma das finalidades do instrumento foi compreender como as experiências do Pibid influenciam na opção pela carreira docente, as contribuições na formação profissional e quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos bolsistas durante o programa. A opção pelo questionário, o qual segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 100), é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”, se deu principalmente pelas seguintes razões: poder contar com maior número de participantes, abranger uma região geográfica maior, economizar tempo, não serem necessários deslocamentos, atender a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, visto que teriam flexibilidade de tempo para responder.

Nesse sentido, de acordo com Gil (2019, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por

um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc". Para a coleta de dados contamos com participação de acadêmicos em atuação no Pibid, sendo trinta e seis bolsistas atuantes, os questionários foram aplicados presencialmente.

Outro recurso metodológico utilizado foi a visita técnica às escolas parceiras, a fim de compreender, principalmente, a dinâmica de funcionamento do Pibid em tais instituições. De acordo com Veloso (2000, p. 65), "a visita técnica não deve ser tratada como um simples passeio, sem um ritual de formalidades didáticas e pedagógicas". Desse modo, procedeu a elaboração do roteiro da visita, que constou de informações gerais da escola, tais como nome, endereço, níveis e modalidades de ensino atendidas; e dados específicos, tais como: quantidade de pibidianos, acadêmicos em atuação, número de supervisores, quantidade de turmas e níveis de ensino atendidos; breve descrição da atividade acompanhada na visita, dentre outros. Para a análise de dados, foram explorados aspectos estatísticos dos dados quantitativos e em relação aos aspectos qualitativos foram utilizados os pressupostos de Bardin (2016).

### **Breve panorama da licenciatura em matemática no Brasil**

No primeiro semestre de 2007, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Januária, passou a ofertar o curso de Licenciatura em Matemática, sendo oferecido nos turnos matutino e noturno, sendo duas turmas com 40 vagas cada.

No decorrer dos semestres, foi notória a evasão dos acadêmicos no curso. As turmas iniciavam com o total de vagas oferecidas preenchidas, mas no final a quantidade de formandos era pequena. Essa não é uma realidade específica do curso de Licenciatura em Matemática do IFNMG – Campus Januária. O

número de formandos das turmas de Licenciatura em Matemática, seja em instituições públicas ou privadas, no país, é baixo, e um dos principais fatores para essa situação é o alto índice de evasão, aspecto este apontado em diversas pesquisas.

Souza (1999) buscou identificar os índices de evasão nos cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. O período investigado inicia-se em 1970 e se estende até o ano de 1997. Foi constatado que no campus Florianópolis o índice de evasão em Matemática Licenciatura, em determinados anos, chega a (74,69%). Em relação aos motivos que levam os alunos a desistirem do curso, foi constatada insatisfação quanto aos aspectos estruturais: falta de equipamentos de informática e laboratórios deficientes. Os maiores índices verificados para a desistência do curso dizem respeito a necessidade de trabalhar (45%) e dificuldades financeiras (31%).

Costa (2017) investigou a Evasão nos cursos de Ciências Exatas da Universidade de Brasília, no Período de 2004 a 2012. Constatou que nesse recorte temporal 476 alunos já deixaram o curso de licenciatura em Matemática, sendo 341 (72%) por evasão e apenas 135 (28%) se formaram, no que diz respeito aos matriculados pelo sistema universal de vagas. Em relação aos que se matricularam pelo sistema de cotas, 105 se desligaram do curso no período mencionado, sendo 72 evadidos (69%) e apenas 33 se formaram (28%).

As causas da evasão discente nos cursos de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina, também foi objeto de estudo de Daltoé (2020). Para isso foi escolhido como recorte temporal os anos compreendidos entre 1977 a 2018. E para a coleta de dados foi utilizado como instrumento o questionário virtual, que foi enviado para 1806 alunos evadidos do período analisado, contando com 95 devolutivas. Em relação aos motivos para a evasão os resultados aproximam-se bastante daqueles evidenciados na pesquisa de Souza (1999), “verificou-se que as causas que mais contribuíram para a evasão dos respondentes, bem como suas maiores dificuldades durante o curso, foram as

disciplinas difíceis e a falta de empatia, didática e apoio dos professores” (DALTOÉ, 2020, p. 16)

Segundo Gatti (1997), a quantidade de concluintes nos cursos de Licenciatura em Matemática fica em torno de 6,2%, índice baixíssimo, tornando um desafio a ser superado, sendo que a evasão nos cursos de licenciaturas, chega a 70,0%. Essa situação, a evasão e conseqüentemente o baixo número de alunos que conseguem se licenciar, especialmente na área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática.

Dados do Anuário da Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) revelam que, no ano de 2019, apenas 57,8% das turmas de nível fundamental, anos finais e apenas 74% das turmas de ensino médio do país tiveram docentes habilitados em Matemática. Quando falamos em profissionais habilitados a lecionar, não estamos nos referindo somente a licenciados em Matemática, mas também àqueles graduados em outros cursos de licenciatura ou bacharéis que realizaram formação pedagógica. Em 8,6% das turmas dos anos finais do ensino fundamental e 2,6% das turmas de nível médio do país, os professores que lecionaram Matemática em 2019 não possuíam sequer formação em nível superior, “em oito estados brasileiros a compatibilidade formativa dos professores que atuaram, em 2019, com a disciplina de Matemática no ensino fundamental ficou abaixo de 50% [...] (LOPES, 2020, p. 72).

O referido autor chama a atenção para uma situação preocupante, em relação ao ensino médio, o estado de São Paulo apresenta o terceiro pior resultado no quesito compatibilidade formativa para atuar como docente de Matemática. Nos estados Acre, Bahia e São Paulo, o percentual de turmas de ensino médio que possuíram professores habilitados foi respectivamente 57,9%; 59,2%; 62,7% apenas.

O baixo índice de professores habilitados em Matemática atuando no ensino médio, especialmente no estado de São Paulo, é um fato bastante crítico. Era de se esperar que o estado mais populoso, mais rico, que deve contar com maior oferta de cursos de formação de professores e que teoricamente a população tem

melhores condições de acesso e permanência, até mesmo pelas condições financeiras, visto que o estado é economicamente o mais rico, esperávamos encontrar outro cenário. A situação, ao nosso ver, merece estudos mais detalhados para que se possa compreender esse quadro.

Além da evasão na licenciatura e da falta de professores habilitados em Matemática atuando na educação básica, outro aspecto que tem merecido destaque nas pesquisas diz respeito aos cursos, entre eles: Os seus aspectos didáticos, pedagógicos e curriculares, especialmente no que se refere ao distanciamento da Matemática escolar e da Matemática acadêmica, pouca exploração das tecnologias digitais, carência de aulas práticas, o que leva a dicotomia teoria e prática. Críticas ao modelo 3 +1 que sai das propostas, mas que permanecem na prática do professor formador. Questões estruturais das instituições, falta de equipamentos de informática, laboratórios obsoletos, dentre outros.

Pires, Santos e Silva (2006) consideram ser necessário que a formação inicial contemple uma abordagem aprofundada dos conteúdos matemáticos da escola básica, e que sejam explorados os aspectos didáticos, pedagógicos, epistemológicos e históricos dos conteúdos, além de buscar articulação dos diversos conteúdos matemáticos. A ausência de abordagem dos conteúdos a serem ensinados na escola durante a formação inicial é também apontada por Curi e Pires (2008), assim como também a pouca ênfase no tratamento didático desses conteúdos e carência de pesquisas na área.

Nesse sentido, Lopes (2009) aponta que os professores de Matemática sujeitos de sua pesquisa consideram que a formação inicial não atendeu as suas expectativas formativas, avaliam que a abordagem dos conteúdos se deu numa perspectiva que não levou em conta a atuação na escola básica. Os conteúdos da escola básica, quando trabalhados no curso, tiveram a revisão como objetivos, a preocupação foi subsidiar, realizar um nivelamento de modo que conseguissem possuir pré-requisitos para outras disciplinas do curso.

Ainda em relação ao distanciamento entre os conteúdos estudados na formação inicial, e aqueles a serem trabalhados na escola básica, desde o início do século passado Felix Klein, matemático alemão já chamava a atenção para esse fato, apontando existir: “uma alienação entre a formação universitária de professores de matemática e a prática de sala de aula da escola básica” (GIRALDO, 2018, p. 37).

Nesse sentido, Lopes (2020) a partir de pesquisa que buscou investigar o tratamento dados aos conteúdos da escola básica durante a formação inicial, constatou que de uma maneira geral, ao que parece, os temas divisibilidade e decomposição de números compostos em números primos, são considerados como assuntos já dominados pelos estudantes, não merecendo destaque na formação inicial. Muitas das vezes somente na fase de regência, durante o estágio curricular supervisionado, são percebidas as fragilidades da formação básica do acadêmico.

A legislação estabelece a prática como componente curricular, a ser vivenciada ao longo do curso com carga horária de 400 horas, devendo garantir a articulação teoria e prática (BRASIL, 2001, 2002, 2015, 2019a). Nesse sentido se fazem necessárias abordagens dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica durante a formação acadêmica, atividades de simulações de aulas durante a formação inicial, ou a imersão dos estudantes no futuro campo de trabalho, ao longo dos cursos e não somente a partir da segunda metade do curso por ocasião dos estágios.

Em consonância com essa necessidade de vivenciar o cotidiano da escola, melhorar a formação, reduzir os índices de evasão e amenizar a falta de professores, como apontado o caso da área das ciências da natureza, em 2006 “havia apenas 9% de professores de física com formação específica, e 13% de química, déficit que incidia particularmente sobre o ensino médio” (GATTI; BARRETO, 2009 *apud* GATTI *et. al.*, 2019, p. 127).

Essa situação preocupante, levou o Governo Federal a instituir alguns programas e políticas que contribuem para a ampliação de vagas, a permanência do aluno nos cursos de licenciaturas e a

qualidade da formação inicial. Dentre estes, citamos o PROUNI, REUNI, FIES, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Residência Pedagógica (PRP) e Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), sendo este último o objeto de estudo desta pesquisa.

O Pibid foi criado em 2007 e é coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem como objetivos principais integrar Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação inicial de professores e tornar a escola pública um lugar para reflexão e crescimento na construção do conhecimento. (BRASIL, 2019b).

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2019b)

A estrutura dos cursos de Licenciatura em Matemática tem apresentado deficiências quanto à formação dos futuros professores. Dessa forma, esses problemas vêm prejudicando a qualidade de ensino de Matemática nas escolas, quando estes alunos em formação se tornam efetivamente docentes.

Dessa maneira, deve-se parar para pensar que um dos caminhos possíveis é focar a relação entre ensinar e aprender Matemática, dando ênfase a esta inter-relação. É preciso tomar cuidado para não focar exclusivamente na aprendizagem, ignorando o papel do professor, mas também não se pode focar somente no ensino, ignorando a diversidade na aprendizagem dos alunos (SUTHERLAND, 2009).

Deste modo, pensar a sala de aula como um contexto no qual se desenvolvem as atividades de Matemática, requer que se pense

nas condições que levam os alunos a construir seus próprios argumentos, buscando novos conhecimentos. Os cursos de licenciatura, de modo geral, possibilitam aos graduandos competências e aptidões necessárias à formação de profissionais habilitados ao pleno exercício e consciente da docência. Docência essa que privilegia a construção de alunos reflexivos, críticos e ativos no contexto social de cidadania dos seres humanos, sujeitos da aprendizagem. Sabe-se que qualquer licenciatura proporciona aos graduandos a oportunidade da praticidade dentro e fora dos espaços institucionais da educação.

Nesse sentido, exercer a docência é reconhecer um processo de reflexão sobre a prática, buscando meios para aperfeiçoá-la, sem deixar de colocar o foco na aprendizagem do aluno. Segundo Tardif (2014, p. 53), “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato, ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”.

Assim, de um lado, o papel do professor se faz fundamental para formular problemas que surgem da produção específica da classe, mas que ele levanta tendo como referência a Atividade Matemática, numa troca constante com os alunos, discutindo, intervindo, perguntando novamente, exigindo mais precisão em suas formulações. De outro lado, para aprender, os alunos precisam assumir a tarefa de reconstrução matemática: voltando atrás, revisando e modificando ideias já elaboradas e admitir, por vezes, a possibilidade de deixar pendentes, por hora, questões ainda não compreendidas por inteiro, mas que possam ser recuperadas, posteriormente (SADOVSKY, 2007).

Sabe-se, também, que a sociedade vive em constantes mudanças no que diz respeito a fatores tecnológicos, epistemológicos, conhecimento científico, entre outros. A educação como parte integradora deve acompanhar essas diversidades transformadoras que a sociedade demanda, subtendendo-se que

tais modificações, em grande proporcionalidade, geram novas aprendizagens necessárias à formação.

O Pibid, nesse contexto, dispõe de uma proposta pedagógica que vai desde o incentivo dentro dos cursos de licenciaturas como também para os profissionais da Educação básica, posto que garante o espaço para a educação inclusiva, integrando as diferentes linguagens, além de desenvolver habilidades para o uso das tecnologias digitais.

O Programa coloca os acadêmicos dentro dos espaços da escola, permitindo a estes observarem algumas singularidades da sua futura profissão, a saber: o contato com o sujeito discente e a estrutura sistemática e cotidiana de trabalho; o conhecimento dos fenômenos educacionais que surgem, o acompanhamento da elaboração dos planos de aula junto ao professor supervisor, entre outros aspectos relevantes.

Além de tudo, o Pibid permite que não apenas os alunos universitários consigam uma formação mais ampliada, posto que os esforços são voltados para que eles compreendam a instituição escolar em movimento, como também os professores da educação básica e as escolas parceiras sejam beneficiadas.

Os professores, por exemplo, entram em contato com os graduandos — nas atividades e oficinas realizadas assim como no próprio planejamento — e esses acabam refletindo sobre as novas tendências pedagógicas, sobre sua própria formação e atuação.

O Pibid se caracteriza como um meio de contribuição e aprimoramento da formação da docência, no qual põe em questão e evidencia a extrema significância de uma relação mais próxima entre as teorias que cercam as academias com as especificidades realísticas que se dão ocorrências nas salas de aula.

Aponta-se que as competências e habilidades necessárias ao profissional docente são adquiridas ao longo do processo de formação continuada, mas percebe-se que o Pibid aprimora a formação dos licenciandos, agregando o conhecimento e a didática, algo que os estágios supervisionados não conseguem fazer de

modo tão articulado e dialético cujos alunos universitários e profissionais docentes são protagonistas do processo de formação.

A escola deve ter como função, entre outras, ajudar os estudantes a desenvolver suas capacidades e motivá-los a utilizá-las, enfrentando os desafios da vida e do mercado de trabalho. Nesta direção, ser matematicamente competente na realização de uma determinada tarefa implica em ter não só os conhecimentos necessários, mas sim a capacidade de identificá-los para colocá-los em uso (CARNEIRO, 2011).

Nesta linha de pensamento, o Pibid tem contribuído significativamente tanto para as escolas públicas que são contempladas, quanto para os licenciandos bolsistas do programa. A importância de se fazer um estudo sobre esse tema se dá pelo incentivo de mostrar que a permanência e ampliação do programa são interessantes, assim como a criação de novas propostas que envolvam os alunos de licenciatura e que valorizam a profissão docente no país. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é apontar as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Matemática do IFNMG - Campus Januária.

Atualmente, a comunicação e a interpretação são os pontos de partida para a construção do conhecimento científico, sendo assim, é interessante compreender as principais ideias e atitudes matemáticas que de alguma forma poderá contribuir para a formação de pessoas muito mais conscientes dos seus direitos e deveres. A Matemática é uma área de conhecimento que está em processo constante de evolução, contribuindo para a formação de cidadãos pensantes, capazes de engajar-se principalmente no mundo do trabalho. Conforme posiciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório” (BRASIL, 2018, p. 265).

Dessa forma, pode-se perceber que a utilização da Matemática em todas as áreas do conhecimento aumenta de forma contínua,

seja nas ciências ou até mesmo em nosso cotidiano. Então sua utilidade é ilimitada, sendo assim, o principal local para tentar desmistificar o seu ensino é dentro da sala de aula.

Nesse sentido D'Ambrósio (1996, p. 36) considera a Matemática como: “uma atividade inerente ao saber humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e conseqüentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido”.

Dessa maneira, é preciso lutar para alcançar a transformação desejada, principalmente na formação dos alunos e na perspectiva de preparação para atender às demandas sociais, diante dos avanços vivenciados a cada instante, pois os resultados das pesquisas ainda mostram necessidade de melhorar o ensino e a aprendizagem de Matemática das crianças, dos jovens e adultos.

Atentando a isso, torna-se relevante o papel desempenhado pelo professor dentro da sala de aula. Ele é fundamental, na medida em que se faz necessário compreender significativamente o conteúdo a ser ensinado, procurar reorganizar sua prática, refletir sobre suas propostas, sobre a sua postura frente ao aluno, aos colegas, uma maneira diferente sobre o ato de ensinar. Ressalta-se a importância do professor, em seu processo de formação, conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos, e ter clareza da necessidade da prática educativa, além de estar associada a uma prática social mais global (PEREIRA, 2007).

Pensar a prática pedagógica do professor de Matemática nos leva a concebê-la como um encontro e uma convergência de diferentes manifestações que se dão num espaço e num tempo, no qual confluem distintos sujeitos, objetos e fatores: o professor, o aluno, o currículo e o contexto.

O professor e o aluno confluem com suas ideias e vivências de mundo, sociedade, homem e escola, com suas ideias sobre a Matemática, seu ensino e de sua aprendizagem, com seus pensamentos, sentimentos e ações ou, dito de outra forma, com a

bagagem de suas próprias experiências como professor e aluno, como ser humano (JARAMILLO, 2003).

Dessa forma, Pereira (2007) indaga que algumas pesquisas têm apontado a necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nos cursos de licenciatura. Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação ensino e pesquisa, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas, como afirmam Macêdo e Pedroso (2020).

É na formação inicial que se dá início à construção dos saberes necessários no trabalho cotidiano do professor, por isso que essa fase é tão significativa e importante na formação docente (TARDIF, 2014).

Sendo assim, a formação inicial deve dar o auxílio necessário para que durante o caminho para a formação, os acadêmicos acumulem saberes e experiências que lhes possam auxiliar na ação docente após o período acadêmico.

A partir disso, faz-se necessário pensar estratégias que venham a melhorar a formação inicial, a fim de que os futuros professores venham a se fortalecer nos desafios que se sucederão no mundo do trabalho.

Um dos muitos desafios para os acadêmicos é o distanciamento para com o ambiente da sua futura profissão. Dessa forma, os estágios supervisionados apresentam-se como resolução para a problemática desse distanciamento entre teoria e prática. No entanto, muitos acreditam que a experiência do estágio para os futuros licenciados é insuficiente para o embasamento prático necessário para a sua formação, levando-se em conta que a experiência estagiária é apenas uma passagem, uma fase que dura poucas semanas.

Essa falta de aproximação entre a formação inicial de professores com o cotidiano escolar impede que os licenciandos compreendam as relações humanas que existem dentro da instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar

Buscando melhores condições para amenizar tal distanciamento e valorizar a profissão docente, o Ministério da Educação possui alguns programas que contribuem com a qualidade da formação

inicial de professores. Acredita-se que o Pibid pode levar os acadêmicos ao amadurecimento e afirmação na profissão, possibilitando experiências formadoras aos que neles se inserem.

## **Resultados e discussão**

Após a coleta de dados, realizada por meio do questionário, passou-se a tabulação dos resultados obtidos e em relação às visitas técnicas, passou a leitura e releituras dos registros realizados. Para a análise dos dados lançamos mão das concepções de Bardin (2016).

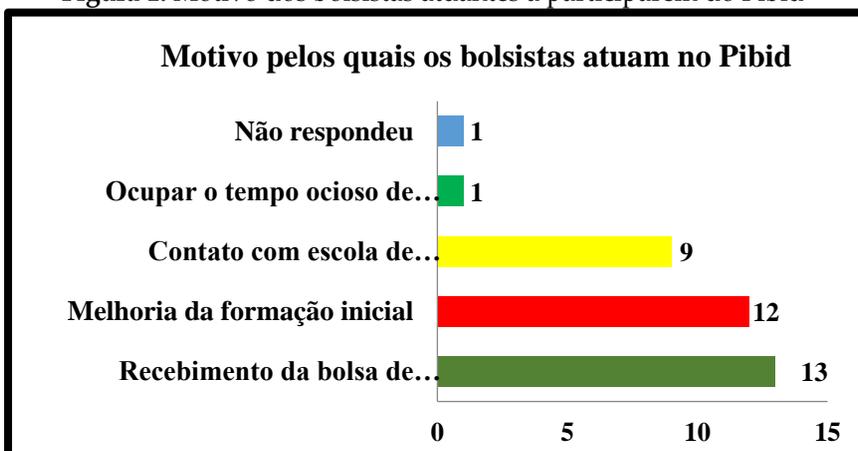
O Pibid tem por objetivo principal a imersão do licenciando no espaço escolar, para que dessa forma ele seja capaz de entender o andamento do dia a dia e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula. O licenciando vê a situação de perto, e isso aproxima a teoria da prática, fazendo com que ele passe a ter uma formação mais ampla, quando considerados os procedimentos, os conceitos e até as atitudes.

O subprojeto possibilita aos bolsistas licenciandos em Matemática conhecer a realidade escolar e a partir de aí fazer sua própria análise crítica, proporcionando em conjunto o aprofundamento de conteúdos matemáticos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, considerados imprescindíveis à formação e atuação profissional.

Uma das questões analisadas, se refere ao principal motivo que levou os bolsistas atuantes a participarem do Pibid. A Figura 1 mostra a opinião dos alunos, expressa diante da pergunta: Qual foi o principal motivo que o levou a participar do Pibid?

Dessa forma, o motivo mais indicado foi o recebimento da bolsa. Os resultados mostram que uma grande parcela dos participantes ingressou no programa com o intuito de melhorar a sua formação inicial. Sabe-se que além das suas diversas utilidades, a bolsa é, principalmente, uma forma de valorizar as atividades realizadas pelos acadêmicos. O apoio financeiro se torna um fator importante nesse quesito.

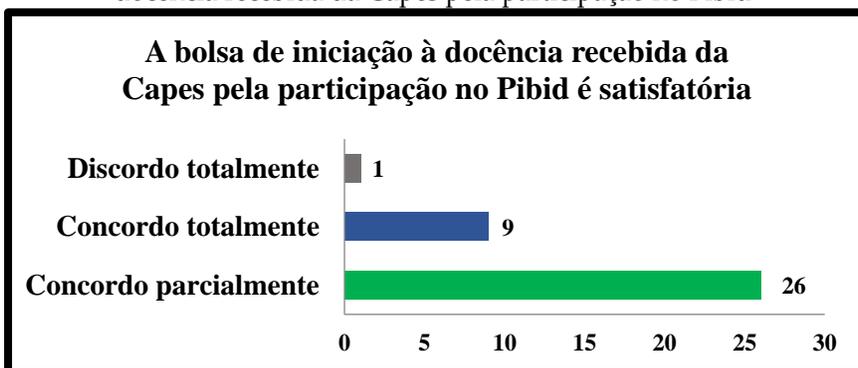
**Figura 1:** Motivo dos bolsistas atuantes a participarem do Pibid



Fonte: Dados da pesquisa.

Agregada a essa questão, foi feita a seguinte afirmação: *A bolsa de iniciação à docência recebida da Capes pela participação no Pibid é satisfatória.* Diante de tal, os bolsistas puderam expressar sua opinião acerca da afirmação, podendo discordar totalmente, concordar parcialmente ou concordar totalmente. O resultado da opinião está disposto na Figura 2.

**Figura 2:** Satisfação dos bolsistas em relação à bolsa de iniciação à docência recebida da Capes pela participação no Pibid



Fonte: Dados da pesquisa.

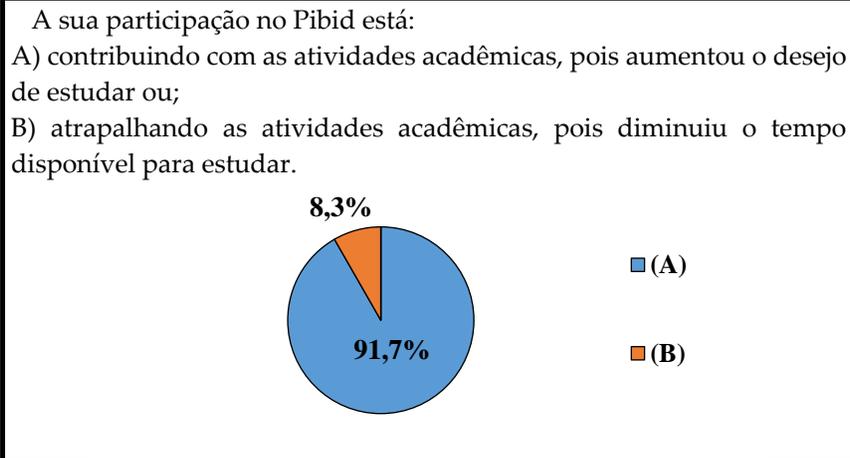
Percebe-se que, boa parte dos acadêmicos bolsistas disse concordar parcialmente que estão satisfeitos com a bolsa recebida. Embora muitos tenham dito que o recebimento da bolsa foi o principal motivo que os levaram a participar do Pibid, fica evidente que nem todos estão totalmente satisfeitos com o valor recebido, que atualmente é de R\$ 400,00.

Fica claro a relevância da bolsa de iniciação à docência, uma vez que parte dos bolsistas são naturais de outras localidades e para se manterem em Januária, muitos são obrigados a trabalhar. Com essa bolsa, apesar de o valor ser baixo para fazer frente das demandas e necessidades dos estudantes, de uma forma ou de outra, ela serve para a manutenção desses acadêmicos. Um dos ex-bolsistas, faz um comentário que nos remete a isso:

*[...] A bolsa de iniciação à docência me influenciou a participar, pois tinha saído do serviço para dedicar exclusivamente aos estudos; foi um momento decisório para não trancar a faculdade (Acadêmico R).*

Sendo assim, constata-se que a bolsa é um fator que influencia bastante no momento de decidir participar do programa. Outro benefício observado é que os acadêmicos acabam tendo mais tempo para se dedicarem às atividades acadêmicas. Com relação a essas atividades, foi perguntado se a participação no programa estaria lhes beneficiando ou lhes prejudicando. A Figura 3 apresenta o resultado das respostas coletadas.

**Figura 3:** Opinião dos bolsistas quanto a sua participação no Pibid

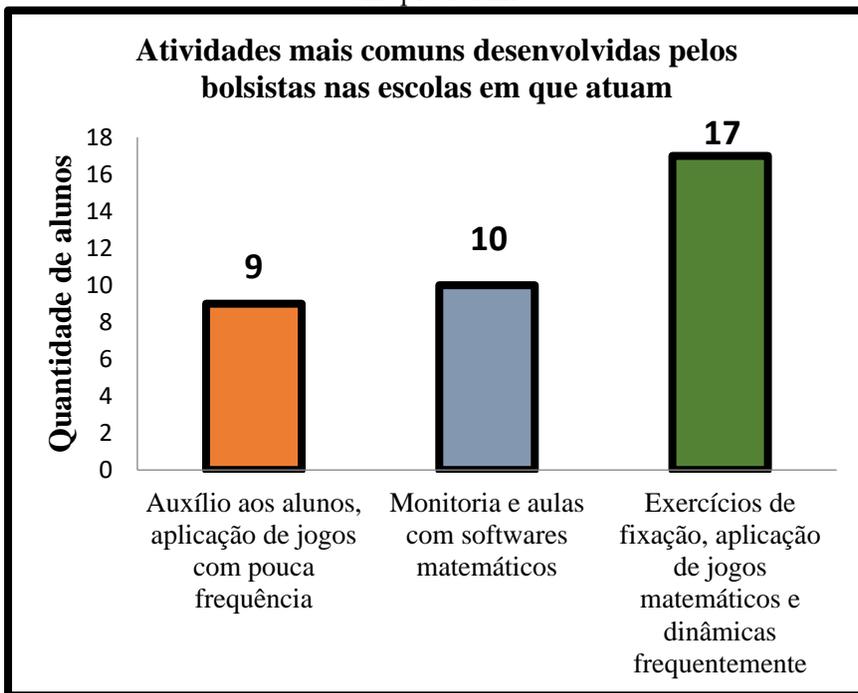


Fonte: Dados da pesquisa.

É quase unânime que o Pibid está contribuindo bastante com a vida acadêmica desses bolsistas, e o aumento do desejo de estudar realmente ocorre, pois, querendo ou não se faz necessário estudar, tanto os conteúdos das disciplinas cursadas no ensino superior, quanto aqueles que são discutidos na escola em que atuam como bolsista, para que possam auxiliar os alunos sempre que for necessário.

Além desse auxílio constante aos alunos da turma, os bolsistas desenvolvem outras atividades na escola. A Figura 4 mostra as atividades mais desenvolvidas pelos bolsistas que se encontram atuando.

**Figura 4:** Principais atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas em que atuam



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Figura 4, pode-se inferir que, basicamente, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas em que atuam, visam principalmente a ampliação dos conhecimentos prévios dos seus alunos. Percebe-se que muitos deles dão ênfase à aplicação de jogos matemáticos e dinâmicas.

A utilização de atividades lúdicas no ensino dos alunos é interessante, uma vez que podem ser aplicadas no início do conteúdo, despertando assim, o interesse pela aprendizagem, ou no final, podendo facilitar a fixação do conteúdo. Por ser uma modalidade de ensino recente do programa no IFNMG, o Ensino Médio conta com poucos jogos para os alunos, então os bolsistas que atuam nessas turmas também desenvolvem suas atividades

através de monitorias e ministram aulas com *softwares* matemáticos.

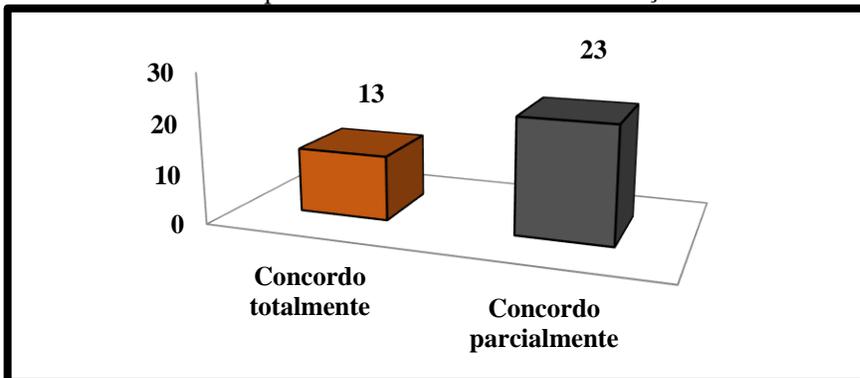
A Matemática, por vezes, é vista como uma disciplina pronta e acabada, sem espaço para a criação de coisas novas. Isso faz com que muitos alunos a repudiem, por acreditarem que tudo em Matemática é difícil e que aquilo que está aprendendo não tem utilidade alguma. O Pibid é capaz de modificar essa linha de pensamento dos alunos na medida em que se traduz como um dos meios de inovar a rotina da sala de aula.

De acordo com Cunha (2002, p. 90-91), a mudança na rotina nos remete à ideia não de “simplesmente agregar novos elementos, mas romper com o paradigma dominante, introduzindo novas alternativas que quebrem com a estrutura tradicional do trabalho e interfiram nos resultados de aprender e ensinar numa perspectiva emancipatória”. Esse é justamente o ponto de partida do Pibid com o subprojeto de Matemática: tentar desmistificar a Matemática através de recursos diferenciados, mostrando que todas as pessoas são capazes de aprendê-la. Isso se torna fundamental para os bolsistas no sentido de que essas experiências com processos metodológicos vão servir de base quando estiverem lecionando.

Tardif (2014, p. 111) reforça esse fato quando destaca algumas características do saber experiencial: “É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”.

Como um dos objetivos do subprojeto é a melhoria do ensino de Matemática nas escolas parceiras, fez-se a seguinte afirmação aos bolsistas: *A qualidade do ensino na escola em que você atua melhorou com as ações do Pibid*. Eles então deram sua opinião sobre tal, concordar parcialmente ou concordar totalmente. Os resultados se encontram dispostos na Figura 5.

**Figura 5:** Opinião dos bolsistas diante da afirmação: A qualidade do ensino na escola em que você atua melhorou com as ações do Pibid



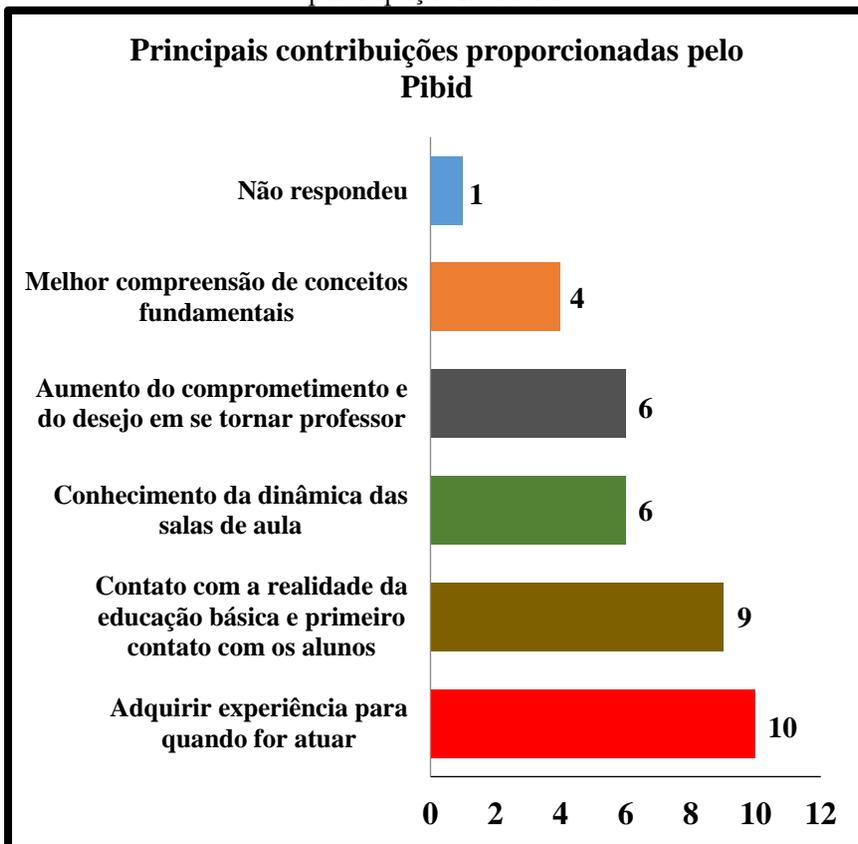
Fonte: Dados da pesquisa.

De certa forma, a maioria concorda parcialmente que a qualidade do ensino nas escolas em que atuam, melhorou com as ações que o Pibid realiza. Isso em parte é verdadeiro, uma vez que, querendo ou não, as escolas sofrem certo impacto, pois um ritmo mais dinâmico é estabelecido nas turmas.

Além da participação nas atividades da escola em que atuam, os bolsistas também têm o momento de socializar os acontecimentos e suas experiências vivenciadas nessa escola. Isso ocorre por meio do relatório mensal que deve ser enviado ao seu supervisor e quando necessário, nos encontros com seu coordenador e/ou professor supervisor.

Solicitou-se aos bolsistas que indicassem as principais contribuições que o Pibid proporcionou a eles enquanto licenciandos. Baseado nos dados obtidos foi elaborado na Figura 6.

**Figura 6:** Contribuições para a formação inicial proporcionadas pela participação no Pibid



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se por meio da Figura 6, que o Pibid vem trazendo diversos benefícios para os bolsistas. Grande parte evidencia o fato de poder ter o contato direto com a Educação Básica, proporcionando a eles a troca de experiências. Esse fato vem corroborar com Flores (2010), quando ressalta que a socialização profissional antecipatória, ou seja, ao longo da graduação, diminui o impacto de adaptações ao ambiente quando esse aluno passar a exercer a profissão docente.

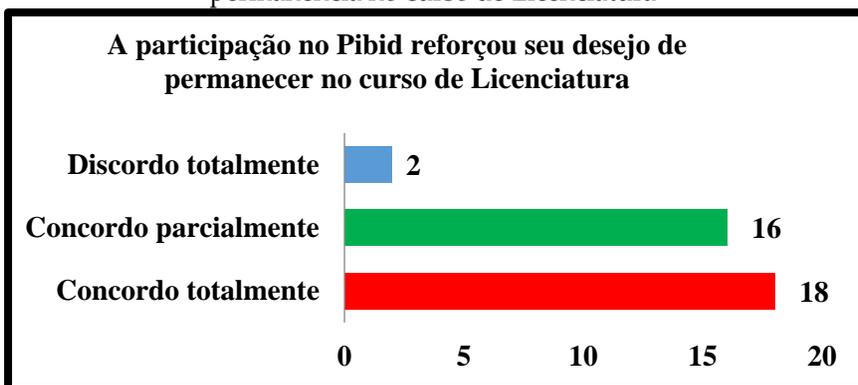
Então, o Pibid se destaca como uma possibilidade para esses acadêmicos que estão em formação inicial à docência,

proporcionando a eles passar por esse processo de socialização profissional, sendo este caracterizado por colocar o acadêmico em seu campo de atuação futura. O primeiro contato com o campo de atuação é capaz de revelar experiências positivas e/ou negativas.

De uma maneira geral, nos cursos de licenciatura, há aqueles alunos que vão desenvolvendo afinidade pela carreira docente no decorrer do curso. Mas há também os que sempre tiveram vontade de seguir a profissão de professor, mesmo antes de ingressarem no curso. Alguns bolsistas destacam esse afeto quando indicam pela Figura 6, conjectura-se que o aumento do desejo em se tornar professor como uma das contribuições proporcionadas pela participação no Pibid.

Atentando à questão da influência do Pibid na vida acadêmica desses bolsistas foi feita a seguinte afirmação: *A participação no Pibid reforçou seu desejo de permanecer no curso de Licenciatura*. Eles então, puderam expressar sua opinião sobre tal, diante das opções: discordo totalmente, concordo parcialmente e concordo totalmente. O resultado é mostrado na Figura 7.

**Figura 7:** Relação entre participação dos bolsista no Pibid e a permanência no curso de Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa.

Através da Figura 7, percebe-se que uma parcela relevante dos bolsistas concorda que o Pibid influenciou bastante na sua

permanência no curso de licenciatura. Dessa forma, fica evidente que o objetivo do Pibid de contribuir com essa permanência está sendo alcançado.

A realização dessa pesquisa foi gratificante, pois proporcionou uma visão mais estendida acerca do Pibid. A oportunidade de participar do programa despertou o desejo pela pesquisa, e esta só veio reforçar a relevância da ampliação e permanência desse programa. Conhecendo então suas ações, pode-se afirmar que o Pibid realmente só vem a somar na vida acadêmica dos licenciandos participantes.

Cada pessoa pensa de um modo diferente, algumas possuem opinião bem próxima de outras e, em relação à dinâmica do Pibid, essa questão ficou bem nítida. Sabe-se que essa não é a primeira, nem será a última pesquisa realizada sobre o Pibid, pois ele se insere como um programa privilegiado para se pensar sobre a formação de professores, sendo assim, ele incentiva tanto a pesquisa, quanto a reflexão.

## **Considerações**

Desde a sua origem, o Pibid se estabelece como uma iniciativa importante em relação à formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas, neste caso, em Matemática.

Nesse sentido, ao analisar os resultados obtidos a partir da realização desta pesquisa, pode-se constatar que o programa já contribuiu com muitos e continua contribuindo com seus participantes.

Conhecendo as ações que o Pibid oportuniza aos licenciandos, constata-se que, além da teoria, os participantes se tornam capazes de desenvolver novas formas de ensino, reconhecendo os conhecimentos adquiridos na instituição, uma vez que eles se familiarizam com o comportamento dos estudantes e dos professores da Educação Básica e estes são beneficiados, pois são utilizadas diversas estratégias de ensino, aumentando assim, as possibilidades de aprendizagem.

Ao participar do Pibid, o licenciando tem a oportunidade de se integrar com o cotidiano escolar, de forma que seja capaz de perceber a importância de planejar as aulas, de levar algo diferenciado para seus alunos e até se identificar ou não com a profissão docente, pois muitos ingressam no curso, mas não têm o propósito de exercer a profissão, outros pretendem, porém quando chegam à sala de aula percebem que não é realmente o que almejavam.

Não se pode deixar de lado outra contribuição identificada que é o estreitamento das relações entre a escola de Educação Básica e a Instituição. A inclusão dos acadêmicos nas escolas possibilita essa relação entre Educação Básica e Ensino Superior através da troca de informações, troca de saberes e de experiências, entre os professores e os acadêmicos, com proposição de novos métodos de ensino, favorecendo assim, a equipe escolar de ambas as partes.

Por não ver de perto, ao longo de toda sua formação, a realidade das escolas, interpretando suas práticas e a estrutura do trabalho docente, os acadêmicos acabam por reduzir as possibilidades de atuação, podendo levar até à desistência da profissão. Dessa forma, o Pibid é visto como um programa relevante à medida que os prepara para a realidade de tal universo, diminuindo os traumas causados aos professores iniciantes.

Sem dúvida alguma, ao ir à escola antes de ser professor, os bolsistas vivenciam tantos momentos de descoberta quanto de vivência. Isso faz com que eles tenham uma nova visão sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador.

Enfim, o Pibid tem se revelado como uma política pública clara e bem articulada de formação de professores, sendo que influencia bastante na vida acadêmica dos seus bolsistas, bem como contribui de forma significativa na formação inicial desses. Logo, o Pibid deve ser tanto mantido, quanto ampliado.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001.
- BRASIL. **Parecer 09/2001** de 18/1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- BRASIL. **Resolução 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005
- BRASIL. **Decreto N. 6.096**, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/2007, p. 7. Brasília, 2007a.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União – Seção 1, 13/12/2007, p. 39. Brasília, 2007b.
- BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 03 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL. **Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019**: Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário oficial, Brasília: 19 de dezembro de 2019, Edição 245, Seção 1, p. 111. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em 03 jan. 2021.

CARNEIRO, M. C. C. C. Pibid: contribuições para a formação inicial dos professores de matemática. In: **Congresso Brasileiro de Matemática**, 2011, São Paulo. **Anais do Congresso Brasileiro de Matemática**. São Paulo: SINPRO, 2011. p.1-9. Disponível em: [http://www1.sinprosp.org.br/congresso\\_matematica/revendo/dados/files/textos/Sesoes/PIBID\\_%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DOS%20PROFESSORES.pdf](http://www1.sinprosp.org.br/congresso_matematica/revendo/dados/files/textos/Sesoes/PIBID_%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DOS%20PROFESSORES.pdf). Acesso em 03 jan. 2021.

COSTA, D. G. **Evasão do curso de Licenciatura em Matemática (diurno) da Universidade de Brasília**. 2017. xii, 89 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. C. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002

CURI, E.; PIRES, C. M. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistas. **Educ. Mat. Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 151-189, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. 5.ed. São Paulo: Summus, 1996.

DALTOÉ, F. Causas da evasão discente nos cursos de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-20, jan./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e72854>

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. v. 33, n. 3, p. 182 - 188, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em 03 jan. 2021

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 135 p.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIRALDO, V. A. **Formação de Professores de Matemática: para uma abordagem problematizada**. Cienc. Cult. vol.70 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2018

JARAMILLO, D. Processos metacognitivos na (re) construção do ideário pedagógico de licenciandos em Matemática. In: FIORENTINI, D. (org.) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.87-120

LOPES, L. R. P. Estado do conhecimento da abordagem dada às disciplinas dos ramos de Análise Matemática, Álgebra e Geometria nos cursos de licenciatura em Matemática (2001-2019). 2020, 172 p. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

LOPES, L. R. P. Formação do professor de Matemática “para” e “na” EJA – Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

MACÊDO, J. A.; PEDROSO, L. S. Os saberes docentes e a formação para a pesquisa na área de ciências. In.: **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. PEIXOTO, R. (org). 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Editora-BAGAI-Formacao-Inicial-e-Continuada-de-Professores.pdf>. Acesso em 03 jan. 2021. Doi: <https://doi.org/10.37008/978-65-87204-37-6.02.9.20>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIRES, C. M. C.; SANTOS, R. C; SILVA, M. A. Reflexões sobre a formação inicial de professores de Matemática, a partir de depoimentos de coordenadores de curso de licenciatura. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SADOVSKY, P. **O ensino da Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, I. M. Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (**Dissertação de Mestrado em Administração**). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SUTHERLAND, R. **Ensino eficaz de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2019. São Paulo: Todos Pela Educação, Moderna, 2020.

VELOSO, M. P. **Visita técnica – uma investigação acadêmica** (estudo e prática do turismo). Goiânia: Kelps, 2000.



## **Sobre os saberes e as práticas docentes dos professores do curso de Direito<sup>1</sup>**

Wanessa Aquino Reis Nunes  
Francely Aparecida dos Santos

O presente capítulo foi elaborado tendo como base os resultados extraídos da Dissertação de Mestrado desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, intitulado Saberes e Práticas Docentes como Construção da Identidade de Professores do Curso de Direito da UNIMONTES.

A pesquisa tem como objeto a prática docente do professor bacharel do Curso de Direito e foi construída e amadurecida, derivando no estudo cujos resultados serão aqui apresentados de forma parcial.

Pretende-se, com a dissertação e divulgação de seus resultados, contribuir com a construção da identidade dos professores bacharéis, instigando-os à reflexão sobre sua prática, saberes e desenvolvimento profissional, atingindo não só os professores que se dedicam ao ensino jurídico, como também todos os professores de Educação Superior.

A formação e qualificação do bacharel em Direito é voltada para o desenvolvimento de diversas habilidades, possibilitando-lhe e capacitando-o ao exercício das mais variadas profissões e funções e, dentre as inúmeras carreiras possíveis, o bacharel tem como uma de suas opções o exercício da docência superior, que ocorre, comumente, em Cursos de Direito.

Os Cursos de Direito são, atualmente, maioria dentre os cursos de graduação em Educação Superior, reunindo o maior número de

---

<sup>1</sup> O presente trata-se de uma adaptação de parte do Capítulo 3 da Dissertação de Mestrado mencionada e defendida em 2021.

matrículas, havendo grande interesse por parte dos estudantes, o que levou à sua expansão no território nacional. Havendo o aumento considerável dos Cursos de Direito nas últimas décadas, a demanda de professores bacharéis para atuação nos referidos Cursos também aumentou proporcionalmente.

A docência superior é uma das carreiras que podem ser seguidas pelo bacharel em Direito, não sendo necessária uma formação docente específica, sendo-lhe exigido para exercício da docência superior a conclusão de Pós-graduação, prioritariamente, em programas de Mestrado ou Doutorado, conforme determina o art. 66 da LDBEN, o que se aplica a todos os docentes da Educação Superior.

Em razão disso, professores bacharéis podem iniciar o exercício da docência em nível superior sem que haja preparo prévio ou alguma formação didática e pedagógica, o que, provavelmente, influencia no processo de ensino e de aprendizagem e pode potencializar as dificuldades enfrentadas no exercício da docência superior.

O processo de formação do professor envolve elementos sociais, culturais, econômicos, psicológicos, afetivos, iniciando-se desde as suas primeiras palavras e, no decorrer do exercício da docência, o professor, pautando-se nas mais variadas fontes, vai se construindo, mobilizando seus saberes. O professor bacharel não possui formação específica para a docência, faltando-lhe os saberes da formação profissional – pedagógico e das ciências da educação. Ele assume a sala de aula com o conhecimento de conteúdo da área da disciplina a ser ministrada, e, muitas vezes, carregando a experiência profissional de outra carreira jurídica, mas, em sua maioria, desconhecendo os procedimentos didáticos, as técnicas de ensino e de aprendizagem e os saberes profissionais docentes que compõem os conhecimentos do professor, bem como os fundamentos educacionais nos quais se assentam os processos de ensinar e de aprender.

Assim, relevante a indagação se os profissionais bacharéis que decidiram se dedicar à docência superior, receberam ou buscaram algum preparo pedagógico, seja antes ou durante sua atuação como

professores, preocupando-se ou não com seu aperfeiçoamento profissional como docente.

A pesquisa, em sua totalidade, busca apresentar os saberes que orientam a prática do professor de Ensino Superior sem formação profissional para a docência, com grau acadêmico bacharel, especificamente no Curso de Direito da UNIMONTES, questionando-se a existência de dificuldades no exercício da docência superior e se estas estão relacionadas ao seu preparo pedagógico. Para fins desta produção, faz-se um recorte, dando enfoque ao preparo e desenvolvimento profissional dos professores bacharéis daquele Curso, tendo como base a pesquisa de campo realizada, precedida e ladeada pela revisão de literatura especializada, indispensável ao suporte e fundamento teórico.

Nesse capítulo, guardadas as limitações e adaptações necessárias, tem-se a descrição do caminho metodológico percorrido, o cenário da pesquisa de campo e o perfil dos participantes, dando destaque tanto aos resultados quanto ao preparo dos docentes.

O projeto de pesquisa teve início no primeiro semestre de 2019, seguindo o processo metodológico que se julgou mais adequado para investigação do problema proposto, desde a escolha do tema, do referencial teórico, até os métodos utilizados para a sua execução. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a participação ativa dos professores bacharéis que compõem o cenário da pesquisa foi imprescindível e de grande relevância.

Os tipos de pesquisa utilizados no trabalho foram a pesquisa de campo, tendo como cenário o Curso de Direito da UNIMONTES, fundado em 1964 e, como participantes, 25 professores bacharéis, que foram identificados aleatoriamente de P01 a P25, os quais concordaram em conceder entrevista. Em resumo, foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso de Direito em vigor, que data de 2007, e de 40 Planos de Ensino – PE referentes a semestres de 2019 e 2020, tudo com o objetivo de coleta de informações, através da aplicação dos instrumentos previamente elaborados. A revisão de literatura

especializada fez parte dos instrumentos de coleta de informações, dando substrato teórico à pesquisa.

Merece destaque a contextualização histórica ante os impactos da pandemia de Covid-19 que, desde março de 2020, afetou a rotina, o modo de viver e o convívio social em nosso país, eis que a pesquisa de campo foi realizada entre agosto e outubro de 2020. Diante das medidas sanitárias de enfrentamento adotadas no país, pelo Estado de Minas Gerais no âmbito de sua atuação, acrescidos dos Decretos Municipais, houve certa dificuldade para realização das entrevistas e arrecadação dos Planos de Ensino, pois a IES estava fechada.

Diante de tal situação em que, naquele período, exigia-se o isolamento social, estando todos os professores em trabalho remoto, a pesquisa de campo teve de ser adaptada, sofrendo mudanças significativas, principalmente no que se refere às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores bacharéis. Embora tenha sido mantido o roteiro confeccionado, a forma de entrevista foi alterada, sendo a grande maioria realizada por videoconferência através da plataforma digital *Google Meet*. Mesmo assim, foram oito entrevistas presenciais, por preferência dos próprios docentes, respeitadas todas as medidas de distanciamento e prevenção de contágio por Coronavírus. Acredita-se ainda que o momento de incerteza, acrescido do isolamento social e da situação de solidão enfrentada pelo professor, possa ter influenciado no fator emocional e psicológico dos entrevistados, que se sentiram acolhidos e valorizados ao serem ouvidos, estando mais sensíveis ao objeto da pesquisa.

A partir do rico material coletado durante a pesquisa de campo, identificaram-se os pontos mais expressivos, categorizando-os e apresentando-os, submetendo-os à análise de conteúdo e interpretação. O instrumento de coleta de informações utilizado na pesquisa de campo consistiu na entrevista semiestruturada aos professores bacharéis do Curso de Direito, elaborado e realizado dentro dos padrões éticos determinados pela legislação. A entrevista se deu de maneira semiestruturada,

segundo-se um “roteiro pré-estabelecido, previamente elaborado, e aplicadas pessoalmente pela pesquisadora às pessoas selecionadas, com formulação das perguntas e registro das respostas” (LAKATOS, 2001, p. 197)

Mediante a triangulação de informações obtidas das diferentes fontes utilizadas, foram identificadas as dificuldades enfrentadas pelo professor bacharel, com os encaminhamentos realizados para tentativa de superação. A apresentação dos sujeitos da pesquisa mostra-se importante, traçando-se um breve perfil dos entrevistados, trazendo aqui algumas das características e contexto histórico-social no qual estão inseridos os professores bacharéis do Curso de Direito da IES cenário da pesquisa. Obteve-se as mais variadas respostas dos sujeitos pesquisados e, consoante aduz Gil “para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias” (GIL, 2008, p. 157).

## **Resultados**

Todos os professores do Curso de Direito da IES foram considerados como possíveis participantes da pesquisa. Conforme informado pela Coordenação, o Curso tinha 63 docentes no 2º semestre de 2020, sendo encaminhado convite a 40 deles, e destes, 25 foram entrevistados, totalizando os participantes o correspondente a 39,68% do total de professores. Dos entrevistados, sete professores são do sexo feminino e 18 do sexo masculino, havendo forte predominância de professores homens, sendo uma característica da docência nos Cursos de Direito em geral, a pouca participação das mulheres<sup>2</sup>.

Os professores entrevistados têm idade mínima de 35 anos e máxima de 71 anos, seguindo a média abaixo:

---

<sup>2</sup> Quando da exposição das falas dos professores, não será identificado o sexo do entrevistado, sendo utilizado o gênero masculino.

**Tabela 1:** Faixa Etária

| Idade         | Número de Professores | Porcentagem |
|---------------|-----------------------|-------------|
| Entre 31 e 40 | 9                     | 36%         |
| Entre 41 e 50 | 3                     | 12%         |
| Entre 51 e 60 | 10                    | 40%         |
| Entre 61 e 70 | 2                     | 8%          |
| Entre 71 e 80 | 1                     | 4%          |
| Total         | 25                    | 100%        |

Fonte: Entrevista/2020.

Veja-se que não há a presença de adultos jovens no corpo docente, restando certo que a maioria dos professores tem entre 41 e 60 anos (52%).

Todos os professores são bacharéis em Direito e apenas um professor declarou ter outras graduações, em dois cursos de Licenciatura na mesma IES. Dezenove professores graduaram-se no Curso de Direito cenário da pesquisa e seis formaram-se bacharéis em Direito em outras IES. Grande parte dos professores graduaram-se bacharéis em Direito na própria UNIMONTES, o que pode indicar um ciclo de repetição das práticas docentes, onde o professor pode basear-se em sua experiência adquirida à época de quando era aluno daquele mesmo Curso, repetindo, agora como professor, os métodos dos professores que o antecederam.

Quanto à titulação, vários professores acumulam Especializações, Mestrado e Doutorado, havendo ainda, um mestrando e dois doutorandos, sendo considerado, para fins da tabela a seguir o título de maior grau concluído. Dos professores entrevistados, quatro são Especialistas, 18 são Mestres e três são Doutores. Pode-se afirmar, assim, que 16% dos professores não cumprem com o disposto no já mencionado art. 66 da LDBN. Porém, tem-se que a própria Lei dispõe que o preparo para a docência superior se fará em nível de Pós-graduação, “prioritariamente” (LDBN, 1996) em programas de Mestrado e Doutorado, ou seja, trata-se de uma recomendação e não uma exigência.

Dos 25 participantes, 22 iniciaram a docência no Ensino Superior sendo possível concluir que 88% dos professores entrevistados não reuniam experiência anterior na carreira de professor. Apenas quatro dos professores entrevistados contam menos de dez anos de docência no Curso de Direito, tratando-se assim, em sua ampla maioria, de professores com grande experiência na docência jurídica. Quanto ao exercício da docência em outras IES no decorrer da carreira, 24% dos entrevistados ministraram aulas apenas na IES pública cenário da pesquisa, não reunindo outra experiência em Ensino Superior:

**Tabela 2:** Docência em IES diversas durante a carreira

|                       | Número de Professores | Porcentagem |
|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Apenas na IES cenário | 6                     | 24%         |
| Em duas IES           | 12                    | 48%         |
| Em três IES           | 4                     | 16%         |
| Em quatro IES         | 3                     | 12%         |
| Total                 | 25                    | 100%        |

Fonte: Entrevista/2020.

Dessa forma, 76% dos entrevistados exerceram ou exercem a docência em outras IES, todas particulares, reunindo experiência em IES pública e particular.

A cidade de Montes Claros – MG, além da UNIMONTES, atualmente conta cinco IES particulares que oferecem o Curso de Direito, havendo espaço de trabalho favorável àqueles que optaram pelo exercício da docência superior, devido à grande demanda de professores para atuação no ensino jurídico. A expansão dos Cursos de Direito iniciou com a LDBEN de 1996, e vem aumentando no decorrer dos anos, levando, conseqüentemente, à procura por docentes jurídicos, que, em sua maioria, iniciam a docência superior sem qualquer experiência anterior ou preparo pedagógico, tal qual ficou demonstrado na pesquisa de campo.

Todos os professores declararam exercer outra atividade além da docência superior, sendo que 73% deles exercem a advocacia, havendo forte predominância da presença de advogados em atuação. Porém, dentre as atividades profissionais exercidas em concomitância, 12 professores responderam que a docência seria sua atividade principal, 12 responderam que a outra atividade que exercem seria a principal, podendo-se afirmar que há equilíbrio entre os professores que concebem e os que não concebem a docência como atividade principal, tendo apenas um professor mencionado a equiparação entre a docência e sua outra profissão.

P05, embora declare que exerce a docência em três IES (pública e privadas), não considera a docência sua atividade principal e sim a Advocacia, pois se dedicaria mais a esta última. Já P10 exerce a docência em duas IES (pública e privada) e afirma o desejo de dedicar-se exclusivamente à docência superior, não o fazendo por questões financeiras, pois a remuneração que percebe como professor, não seria suficiente para seu sustento.

P22, o único professor que afirmou serem as duas atividades equiparadas, afirma *“considero que estão em pé de igualdade, porque ambas foram escolhas, justamente porque eu optei, eu escolhi, então eu divido meu tempo com as duas atividades”* (ENTREVISTA/2020).

O início da docência é permeado por dúvidas, ansiedade e insegurança, que podem ser potencializadas em se tratando do professor bacharel, pela ausência de formação específica para o exercício da docência. Para Aires *“o professor bacharel iniciante na docência, necessita de tempo para construir sua profissionalização, pelo desenvolvimento e aprimoramento de suas competências, as quais serão fortalecidas cotidianamente, no exercício de sua nova profissão”* (AIRES, 2015, p. 28).

Durante a entrevista, os professores bacharéis foram perguntados se tiveram preparo inicial, e/ou durante o exercício da docência, buscando-se constatar a existência de iniciativa por parte da IES e o interesse do docente em seu próprio desenvolvimento, aperfeiçoamento e profissionalização. Dessa forma:

Além de se preocupar com o domínio dos conteúdos de sua disciplina, o professor bacharel deverá alicerçar sua competência profissional de maneira comprometida com a aprendizagem de seus alunos, com ênfase em cursos de pós-graduação, para que o seu desempenho como professor seja movido por sua análise enquanto sujeito de sua própria prática. Assim, a conquista de novos saberes, a formação continuada para esse docente iniciante no ensino superior, a ampliação do olhar reflexivo, tornam-se fatores estimulantes para a atuação na profissão docente, uma vez que o mesmo proporcione uma interação relevante do professor bacharel, com o universo da educação. E que, para este momento, o docente possa e tenha espaço e tempo para essa complementação de seu ofício (AIRES, 2015, p. 59).

Após traçarem um histórico sobre sua formação, graduações e pós-graduações, os professores foram questionados sobre a participação em eventos, cursos, dentre outros, voltados para a educação e/ou carreira docente e/ou prática docente por iniciativa própria e também acerca da existência de desenvolvimento profissional, com realização de cursos, minicursos, oficinas, seminários, dentre outros, por parte da IES/Curso de Direito.

Extraí-se das entrevistas que todos os professores são bacharéis em Direito e apenas um afirma ter Doutorado na área da Educação. Todos os professores narraram ter cursado disciplinas de Metodologia de Ensino Superior durante a Pós-graduação. Um professor narra ter concluído duas licenciaturas além do Curso de bacharel em Direito. P12 afirma que as licenciaturas não lhe deram suporte pedagógico para a docência no Ensino Superior e sim para o Ensino Fundamental, argumentando que a docência no Direito tem suas peculiaridades, que só se aprende na prática.

Todos os professores que iniciaram a docência nos anos 1990 narram que foi ofertada uma pós-graduação *lato sensu* em 1993/1994, sendo a primeira especialização do Curso de Direito da UNIMONTES, realizada pelos professores em exercício e por aqueles que pretendiam fazer parte daquele corpo docente. P11

afirma que, até 1994, não havia professores com especialização no Curso de Direito.

Narra P09: *“nós tivemos metodologia do ensino, metodologia da pesquisa, onde nós fomos aprimorando”* (ENTREVISTA, 2020). P02 declara que *“é uma tônica dos cursos de pós-graduação, seja lato sensu ou stricto sensu, conter disciplinas voltadas para o ensino da pesquisa e para o ensino superior. Na especialização que eu fiz em 1994, havia uma disciplina específica para o ensino superior”* (ENTREVISTA, 2020).

Nove professores narram ter cursado Mestrado em Direito, interinstitucional, sendo um deles através de convênio entre a UNIMONTES e a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e outro entre a UNIMONTES e a PUC – Pontifícia Universidade Católica, entendendo a oferta dos Mestrados como um incentivo da IES em tornar possível a qualificação de seu professorado.

Porém, P02 afirma que, além da especialização nos anos 1990 e o Mestrado em Direito, nada foi ofertado para aperfeiçoamento profissional dos docentes do Curso: *“na UNIMONTES não há esse tipo de treinamento”* (ENTREVISTA/2020). Nesse sentido, P03 e P07 também fizeram a mesma afirmação.

P04 declara: *“Só recebi a Ementa para lecionar”*. P10 faz afirmações no mesmo sentido: *“na pública, a situação é mais complexa. Você é colocado lá e falam “se vira”. Basicamente você recebe o plano de ensino, a Ementa, e tem que dar conta. Não tem esse trabalho de preparação. Você tem que chegar lá pronto e, se não tiver pronto, você tem que aprender”* (ENTREVISTA, 2020).

P23 narra que não recebeu orientação ou preparo de nenhuma IES quando iniciou a docência. P11 justifica que *“na verdade, a instituição disponibiliza [orientação]. Eu acho que essa informação é insuficiente, porque tem muita gente que acaba não tendo conhecimento dos cursos, mas normalmente o professor se aperfeiçoa por iniciativa própria mesmo”* (ENTREVISTA/2020). P15 diz:

*Nem a universidade particular, tampouco a UNIMONTES, não ofereceram essas capacitações. Posso até estar enganado quanto à possibilidade de ter sido disponibilizado, e assim, de certa forma, eu deveria correr atrás. Às*

vezes a gente fica esperando receber um e-mail, ser chamado, às vezes até ser obrigado, como algumas universidades particulares costumam fazer. Na verdade, quando eu procurei fazer esses cursos, foi por conta própria. Eu não procurei dentro da universidade (ENTREVISTA, 2020).

P08 afirma:

*Nada. Me falaram: “toma aqui a grade, entra lá com os seus resumos, faz bacana, hein?”, foi só isso. Foi tudo por conta própria mesmo, o que pode ser um erro. Porque confiar na gente só pelo o que viu... Mas eu tinha segurança que eu tinha domínio, controle do conteúdo. Mas existem outras coisas além de domínio do conteúdo que o professor precisa. Então eu acho que eu fui adquirindo isso, e hoje eu tenho a visão totalmente diferente. Mas, na época, eu fui sozinho mesmo, estudei muito, pesquisei na internet como dar aula, essas coisas... como montar esquema de aula... Isso tudo eu fiz por conta própria.*

(...)

*Só agora na pandemia que surgiu um curso para você aprender a mexer no sistema. Era um curso para aprender a mexer no sistema disponibilizado pela UNIMONTES. Mas era uma capacitação não de docência, era uma capacitação de você usar as ferramentas tecnológicas que o Estado disponibilizava. Eu até dei meu nome, mas não sei por que não foi autorizado.*

*Na Faculdade (nome suprimido) eu tive um treinamento de seis meses para dar aula em EAD. Tem uma problemática diferente, um sistema diferente. Na UNIMONTES, não tivemos tempo, em razão da pandemia. Nós estamos dando aula on-line hoje, mas sem ter a capacitação adequada, não que a UNIMONTES tenha culpa, mas eu estou querendo afirmar que é totalmente diferente, você dar um curso em EAD e dar um curso presencial (ENTREVISTA, 2020).*

P12, por seu turno, afirma:

*Sinceramente, eu creio que a própria instituição acha que a gente já entrou sabendo de tudo, porque lá não tem nada disso. O magistério na universidade pública é muito diferente do magistério da faculdade particular. Na verdade, nas faculdades particulares eu até considero que foram uma escola para mim. Eu aprendi muito mais lá do que eu ensinei. A faculdade particular é uma escola até mesmo para os mais renomados*

*professores. Mas quando eu ingressei na faculdade particular, eu estava muito mais aberto à aprendizagem, às experiências e tudo mais. É um descompasso muito grande, o magistério na faculdade particular em relação à pública. (...) Essa percepção da UNIMONTES, quando você tem experiência nas duas instituições, ou mais, fica bem evidente. Na UNIMONTES, não que você não seja cobrado também. Tem um nível de cobrança, mas mais pelo método. Inclusive, os alunos passam a te respeitar a partir do momento que você consegue demonstrar que tem muito conhecimento. E a gente acaba sendo auto-responsável por tudo, pela forma que você vai avaliar, como a disciplina vai ser gerida durante o semestre. (...)*

*Esse aprendizado, essa aprendizagem de ensino, isso aí a gente vai aprendendo realmente é com os erros e por indução mesmo, intuição (ENTREVISTA, 2020).*

P24 declara que não recebeu qualquer orientação ou preparo na IES pública, utilizando dos conhecimentos que adquiriu na IES privada na qual lecionou:

*Sempre existiam cursos de capacitação para a docência. Ao final de cada semestre eles elencavam o que era mais importante e trabalhavam com essas capacitações. Então sempre foi um trabalho em caráter de continuidade. Nessa instituição nós tínhamos reuniões voltadas para essa metodologia, para o ensino superior e ela tinha uma característica interdisciplinar. Era um professor de português, um professor de pedagogia, um psicólogo, sempre trabalhando de forma conjunta (ENTREVISTA, 2020).*

Em sua fala, P25, afirma que, no decorrer das décadas, houve muitas mudanças na IES. Porém, em relação ao corpo docente, ainda que ciente de que os professores bacharéis que ingressaram na IES nos cursos de Medicina e Direito não tinham preparo específico para a docência, a IES não se preocupou com a qualificação para o seu exercício. Segundo P25, a IES cuida, no máximo, da qualificação relacionada à obtenção de títulos, que não guardaria relação com preparo pedagógico:

*Na realidade, houve preocupação da instituição em qualificar os seus professores, até porque quando ela foi transformada em UNIMONTES, nós não tínhamos um número mínimo de mestres e doutores. Esse quadro hoje já mudou, porque a instituição teve uma preocupação com a qualificação dos seus professores, mas a separação que eu faço é essa: qualificação para titulação dos professores e não especificamente para o exercício da docência. E outro aspecto, não se trata de crítica a ninguém, a gente sabe das dificuldades, mas, infelizmente, é uma verdade que não temos como negar, os professores da UNIMONTES, pelo menos especificamente no curso de Direito, não têm a assistência necessária para o bom exercício da sua atividade. Veja que eu não estou falando da ausência de qualificação para a docência, eu já estou falando da deficiência de coisas mínimas para esse exercício (ENTREVISTA, 2020).*

Extraí-se da fala de P06 o entendimento de que a obtenção de título, Mestrado ou Doutorado, não seria suficiente para conhecimento e adequada aplicação das estratégias de ensino e de aprendizagem pelos professores. No mesmo sentido, P13:

*Não, não. Eu nunca tive nenhum auxílio. Se vira nos trinta. Você já é considerado como professor, então, parte do pressuposto que... É engraçado isso! Às vezes nem é por mal, as instituições entendem que o fato de o professor já ter determinada titulação ou já estar em sala de aula em outras instituições, ele, automaticamente, já domina essa situação.*

*A (nome suprimido) fazia alguns cursos de formação nos inícios de semestre. Até para os professores que ingressavam, eles tinham uma pequena capacitação, mas era algo muito residual. Era algo muito inexpressivo, diante da realidade do Direito, pois era genérico. Tinha professores de vários cursos ali, então, as informações metodológicas, muitas vezes, não eram apropriadas para a realidade do Direito. Então, nós tínhamos (na IES privada), para não ser injusto, essas formações no início de semestre, mas essas formações elas eram incipientes, porque elas não eram contextualizadas para a realidade do curso que nós estávamos como o professor (ENTREVISTA, 2020).*

Embora grande parte dos professores tenham, em entrevista, reclamado da falta de apoio da IES no que se refere a algum suporte

pedagógico e oferta de oportunidades de preparo profissional docente, P16 informa que sempre era solicitado pela Coordenação que fosse colocado à disposição dos professores do Curso um apoio pedagógico e em certa oportunidade, a IES disponibilizou duas Pedagogas para prestarem assistência direta aos bacharéis. Porém, após um semestre sem qualquer demanda por parte do corpo docente, solicitaram sua saída, por serem *“solenemente ignoradas”* (ENTREVISTA/2020).

Segundo Cunha há a ideia de que os currículos de cada curso de graduação devem ser feitos por seus próprios profissionais: Medicina, por médicos, Direito, por juristas, afirmando que *“o pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante, um estrangeiro”*, e mesmo quando isso acontece, limita-se a *“dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos, e etc) transitem nos órgãos oficiais”* (CUNHA, 2006, p. 526).

Por essas informações, podemos dizer que há certa resistência de alguns professores em buscarem seu aperfeiçoamento profissional, e em entrevista, embora entendam, em sua maioria, a importância do conhecimento pedagógico, extrai-se de suas falas que consideram serem suficientes para atuação em sala de aula os conhecimentos que já reúnem e que foram sendo adquiridos com a experiência e os estudos individuais, priorizando o conhecimento de conteúdo.

P05 declara *“A gente precisa inovar sempre, é importante, mas o tempo não pode ser dedicado mais para a metodologia em si do que para a ciência que é lecionada. O Direito é a ciência, e a metodologia que tem que servir ao Direito e não o Direito servir à metodologia”* (ENTREVISTA/2020). P01 menciona que fez especializações, cursando disciplinas voltadas para docência e metodologia, contudo desabafa: *“fiz, porque precisava do título. Não me acrescentou nada”* (ENTREVISTA/2020).

P12 afirma que *“primeiro eu fiz o Mestrado e depois que eu entrei no magistério, e ainda assim era como se não tivesse feito nada, porque o*

*que a gente aprendeu mesmo foi ali na prática do magistério (...) o Mestrado em Direito praticamente reproduz o que a gente vê na graduação". Acrescenta o professor que, "até mesmo aquela formação de pós-graduação lato sensu em Docência do Ensino Superior, que é apresentada, eu acho que ela não surte efeito no Curso de Direito" (ENTREVISTA, 2020).*

P04 afirma que se construiu como professor:

*De forma instintiva, não acho que eu tive uma preparação suficiente para isso, não. Até porque, tem essas capacitações e tudo, muitas vezes tem algumas coisas interessantes, mas em relação a outras, eu não vejo que, ao se aplicar, o resultado será da forma como se pretende. Então eu acho que foi a partir da relação professor-aluno como sujeitos. Então, ao longo da docência eu fui participando de cursos, observando a vivência de outros professores... as reuniões eu acho muito importante, porque são divulgadas as vivências dos outros professores e você pode trazer isso para si. Na conversa com outros colegas você também aprende com o que ele pode ensinar da experiência dele (ENTREVISTA, 2020).*

P22 declara que *"a didática é uma coisa muito delicada, a gente aprende nos cursos, tem a disciplina de didática do ensino superior, mas é algo tão natural que a gente faz. É claro que a gente usa uma técnica ou outra, mas a aula em si é produzida por insights, com inspirações que você tem na hora"* (ENTREVISTA, 2020).

Emerge da fala de alguns professores, a concepção inatista da docência, ou seja, pouco acreditam na profissionalização, pois concebem a docência como um dom que é dado desde o nascimento, que a experiência na profissão vai aprimorando, sendo desnecessária a complementação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou identificam alguns enfoques de prática docente, sendo um deles o "tradicional ou prático-artesanal", que entende que a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos "diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos, e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os", seguindo uma linha conservadora do que está tradicionalmente "consagrado e socialmente valorizado", de onde

emerge o modelo do “professor artesão ou tradicional”. A formação desse professor se dá na prática, não sendo necessária formação voltada para a docência (2014, p. 183).

Completam as autoras que “nesse modelo, a docência é considerada um “dom inato”: o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 184).

Quando indagado acerca de como se deu sua construção como docente, P11 defende:

*Eu não consigo ver uma profissão sem vocação. Rubem Alves tem um texto muito bonito “Sobre política e jardinagem”<sup>3</sup>, onde ele faz uma correlação entre profissão e vocação. Ele fala que toda vocação pode se transformar em profissão, mas nem toda profissão é exercida com vocação, e a diferença básica é porque o termo vocação vem do termo em latim vocare, que quer dizer “chamado”. É um chamado de amor por um fazer algo. A profissão é simplesmente o desempenho de uma técnica, de uma arte, de um ofício. Na vocação você está atendendo um reclame do seu coração, você está fazendo algo para o qual você foi chamado, você sente prazer nesse chamado, então a recompensa está no próprio fazer. As outras recompensas elas são adicionais, elas são um plus. Na profissão não, a única recompensa que você tem é a recompensa pecuniária, então é por isso que tem muita gente que se frustra com a profissão pelo simples fato de que nem sempre é bem remunerado, nem sempre é valorizado. Por isso tem tanta gente que começa com uma profissão e desiste dela. Eu acho que o profissional vocacionado é o que faz a diferença, porque você sente prazer. Eu acho que nós todos lecionamos porque gostamos de lecionar, porque é uma atividade extremamente prazerosa, porque se fosse depender de remuneração, não estaria lá não (ENTREVISTA, 2020).*

---

<sup>3</sup> O professor faz referência ao artigo intitulado “Sobre política e jardinagem” publicado pelo educador Rubem Alves na coluna Opinião/Tendências/Debates do Jornal Folha de São Paulo, Edição de sexta-feira, 19 de maio de 2000. Disponível em <https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/2000.05.19.pdf>.

P02 não nega a importância do conhecimento didático-pedagógico, porém, releva-o a segundo plano, priorizando o conhecimento do conteúdo das disciplinas, e acreditando na capacidade natural de alguns professores para o exercício da docência. P02 afirma que:

*Para toda área do conhecimento humano há um pendor natural de cada pessoa. Há pessoas que estão voltadas para determinadas atividades, nascem com aquela vontade e serão excelentes profissionais. Está no sangue daquela pessoa ser professor. Há professores que, mesmo não tendo essa carga de conhecimento técnico específico da pedagogia, vamos colocar assim, têm um talento natural para sala de aula e conseguem transferir o conhecimento com muita facilidade para os seus alunos. Já outros, precisam mesmo de um aparato que o auxilie, aprender técnicas e talvez essas técnicas, essa formação adicional, vão assim suprir um pouco da dificuldade que eles tenham em relação, por exemplo, ao conteúdo. Quem tem mais facilidade com os conteúdos, tem mais facilidade, portanto, em transferi-los para os alunos, transferir esse conhecimento. Esse domínio de palco é muito importante, mas para tê-lo, precisa ter domínio do conteúdo. Então, para alguns professores seria até necessário o conhecimento pedagógico porque isso o auxiliaria a suprir exatamente essas falhas. Já para outros, agrega conhecimento, agrega novas técnicas e tudo, mas eu não diria que é imprescindível, mas útil.*

(...)

*O que eu quero enfatizar é que, tudo bem, há uma formação específica como professor. Mas o professor, com toda a formação didática que ele obtiver, se ele não tiver o conhecimento do conteúdo específico a que ele se propõe, o ramo da ciência em que ele está inserido, se ele não tiver o domínio e não estudar muito, de nada vai adiantar essa formação didática. Em nada adianta! Você precisa ter o domínio do conteúdo. Isso é o principal, pois tendo o domínio do conteúdo, você o encaixa nas diversas formas de transmissão desse conhecimento. Talvez isso resuma o que eu penso da formação específica do professor. É importante? É! Mas não é imprescindível. Talvez para alguns seja, mas se a pessoa precisa essencialmente da formação pedagógica para dar uma aula, ela vai ter dificuldades se ela não tiver o domínio do conteúdo. Já se percebe que essa pessoa precisa de uma muleta. Mas se ela tem domínio do conteúdo e já tem*

*um pendor, gosta de ensinar, a gente percebe... isso eu percebi em vários colegas. (ENTREVISTA, 2020).*

Cabe apresentar os demais enfoques da prática docente narrados pelas autoras. No “técnico ou academicista”, há a valorização das técnicas, recursos e estratégias de ensino:

o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica. Assim, o ensino é compreendido como um campo de aplicação desses conhecimentos, sendo tarefa dos professores traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos (...). O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 184).

Por fim, o terceiro enfoque é o “hermenêutico ou reflexivo” onde o professor tem que desenvolver seus saberes e sua criatividade. “O conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 185). Nesse sentido, P21 afirma:

*A gente tem uma formação específica na área do Direito. Não só no Direito, mas em qualquer área de formação profissional, a gente não conhece o que é a educação. A gente não deve ser professor, ser educador sem conhecer das tecnologias, sem conhecer a técnica do conhecimento que foi desenvolvido para a educação. É preciso que todo aquele que queira ser professor e educador se capacite, conheça, veja um pouco sobre processo cognitivo, estude um pouquinho de Piaget, Montessori, que são autores que desenvolveram todo o conhecimento da educação, como é que as pessoas aprendem. Se a gente não tem essa concepção, a gente acaba caindo naquele vício do Curso de Direito em apenas reproduzir um modelo, sem entender*

*ou compreender especificamente qual é o meu papel enquanto ator ali naquele processo de ensino-aprendizagem (ENTREVISTA, 2020).*

Narra Masetto (2003) que o quadro de falta de profissionalização dos professores bacharéis começa a se modificar por iniciativa de muitos professores que têm se preocupado com as formas como estão conduzindo sua prática, e com a necessidade de possuírem alguma formação específica para a docência e que contemple os aspectos pedagógicos da profissão:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, *apud* OLIVEIRA e SILVA, 2012, p. 06).

P18 afirma que não há a iniciativa de capacitação docente na IES e que, devido ao perfil dos professores do Curso de Direito, a aquisição de conhecimentos pedagógicos seria um caminho para superação de dificuldades.

*A gente precisa pensar nisso. Eu já pensei em propor, tanto para os professores efetivos quanto para os designados. Seria uma forma de captar um pouco, transmitir um pouco daquilo que a gente absorve na instituição privada e trazer pra dentro da universidade. Eu tenho a intenção de fazer essa provocação. Não sei se vai ser aceito, porque a gente, às vezes, tem algumas resistências. (...) Ele (o professor) é advogado, ele formou para essa atividade profissional, não é nem por culpa do professor, mas é por conta da sua própria formação, ele é formado pra ser advogado. O cidadão lá da engenharia é formado para ser engenheiro, o cidadão da educação física é formado pra ser educador físico. No caso desse tipo de formação, que não é específica da educação ou da pedagogia, a gente tem deficiência na questão metodológica. Então, a gente tem dificuldade. As estratégias de ensino, com as possíveis metodologias, com a variação, no Curso de Direito que é um curso muito tradicional aqui na universidade (ENTREVISTA, 2020).*

P14 afirma que a formação pedagógica pode ser compreendida como “um óculos” que ajuda o professor a enxergar melhor o processo de ensino e de aprendizagem:

*A formação pedagógica passa por vários níveis. Esse conhecimento das metodologias que podem ser aplicadas é parte deste conhecimento pedagógico, dessa formação pedagógica. Mas não é só metodologia, não é só a técnica, é compreender essa relação que se estabelece entre aluno e professor. Compreender todo o contexto que envolve essa relação. É compreender aquela pessoa que está ali na condição de aluno como alguém que está em uma série de buscas. Talvez esse nível da técnica, esse nível das metodologias seja o primeiro, mas o saber pedagógico nesse sentido seja mais profundo. É como se fossem os óculos, ajuda a gente a enxergar melhor esses processos de aprendizado (ENTREVISTA, 2020).*

Vê-se que alguns professores, além de entenderem a importância do saber pedagógico, buscaram adquiri-lo por iniciativa própria, frequentando cursos específicos presenciais e virtuais, dedicando-se a estudos e pesquisas, evidenciando os efeitos positivos na sua construção como docente.

P23 afirma que “*eu era professor em tempo integral, quando eu falei: “eu preciso disso, é a minha carreira, preciso me especializar”* (ENTREVISTA, 2020), então, por iniciativa própria, cursou uma disciplina isolada do Mestrado em Desenvolvimento Social da UNIMONTES, denominada Docência do Ensino Superior, que teria lhe dado bagagem pedagógica:

*Quando eu estava realmente mergulhado nesse processo de docência, eu fiz uma disciplina isolada no Mestrado, de Docência do Ensino Superior, e ali foi que eu fui entender o que é o papel da pedagogia. Ali que eu fui compreender o que é plano de aula; o que é plano de ensino; porque que eu tenho que usar as metodologias de um modo geral, que eu também desconhecia. Enfim, eu fui ler sobre educação, eu já estava como professor do ensino superior há mais de três anos, e fui por exclusiva vontade, não porque fui forçado ou incentivado, não (ENTREVISTA, 2020).*

P06 declara que não foi oportunizado qualquer preparo pela IES, contudo, tinha a consciência de que não era profissional do ensino e buscou formação:

*Não, nunca foi oferecido isso. (...) eu comecei a investir na capacitação para ser professor, porque eu não tinha formação de professor. E aí eu comecei a fazer, por conta própria, nós nem tínhamos em Montes Claros cursos preparatórios, eu fui a Belo Horizonte fazer. Finais de semana, eu fazendo esses cursos.*

(...)

*Eu achei que eu precisava ter mais técnica para ser mais respeitado, porque senão eu iria acabar comprometendo meu trabalho. Eu tenho uma irmã mais velha que é professora por formação, e ela falou comigo “se eu fosse você, já que você quer ser professor, eu faria o curso para ter técnica. Não basta gostar, tem que ter formação”. E foi por isso que eu fui fazer (ENTREVISTA, 2020).*

P21 afirma: *“eu diria que a UNIMONTES cresceu muito mais pelo empenho pessoal do seu professor. Os professores estão buscando isso. Mas eu não vejo institucionalizada uma política de capacitação docente” (ENTREVISTA, 2020).*

Em consonância, P17 destaca que *“a prática pedagógica é muito importante, nós temos que preparar o professor para essa nova realidade. Não se trabalha metodologia ativa na UNIMONTES, e quem trabalha, é porque buscou isso em outra instituição, se capacitou de outra forma” (ENTREVISTA, 2020).*

Pela fala dos professores, infere-se a preocupação da IES com a sua titulação e domínio do conteúdo da matéria ministrada, não tendo como foco o saber-fazer, não provocando reflexões sobre a prática pedagógica. *“A docência parece, neste sentido, não ter espaço para o desenvolvimento de ações reflexivas sobre o seu fazer pedagógico”.* (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 04). Aires aponta que:

Além de se preocupar com o domínio dos conteúdos de sua disciplina, o professor bacharel deverá alicerçar sua competência profissional de maneira comprometida com a aprendizagem de seus

alunos, com ênfase em cursos de pós-graduação, para que o seu desempenho como professor seja movido por sua análise enquanto sujeito de sua própria prática.

Assim, a conquista de novos saberes, a formação continuada para esse docente iniciante no ensino superior, a ampliação do olhar reflexivo, tornam-se fatores estimulantes para a atuação na profissão docente, uma vez que o mesmo proporcione uma interação relevante do professor bacharel, com o universo da educação. E que, para este momento, o docente possa e tenha espaço e tempo para essa complementação de seu ofício (AIRES, 2015, p. 59).

Especificamente em relação ao Curso de Direito, P25 alega que, não bastasse a falta de interesse da IES no desenvolvimento profissional de seus professores, esses ainda não recebem assistência necessária para o bom exercício de sua atividade, havendo deficiência até mesmo do mínimo ao imprescindível à atividade docente, cujo ambiente vem se tornando a cada dia mais insalubre (ENTREVISTA/2020).

Quando perguntados das dificuldades enfrentadas no exercício da docência, um dos pontos mais evidenciados pelos professores é a ausência de melhores estruturas no ambiente de trabalho na IES, em cujo prédio onde funciona o Curso de Direito não há sequer banheiro privativo para os professores e demais servidores.

P10 diz *“dificuldades em relação a UNIMONTES, o que eu vi de diferente, realmente, foi ainda termos um quadro de giz!”* (ENTREVISTA, 2020). P11 esclarece que *“o que existem são dificuldades do ponto de vista de material, de disponibilização de recursos, tendo em vista que nós somos uma universidade pública, em que a carência de recursos é muito grande”* (ENTREVISTA, 2020).

Compartilhando do mesmo entendimento, P15 afirma que,

*A gente tem dificuldades com uma sala de aula sem ar-condicionado, em uma cidade quente como Montes Claros. Você tem uma biblioteca com livros antigos, poucos livros. Você tem poucos recursos. Você tem uma internet muito ruim na universidade e hoje em dia a conectividade é extremamente*

*importante para poder desempenhar o ensino. A gente tem muitas dificuldades estruturais (ENTREVISTA, 2020).*

P17 também afirma que

*A UNIMONTES não tem uma estrutura, tem quadro de giz ainda. É uma coisa que me dá alergia, o ventilador ruim, então é muito quente, a infraestrutura não é boa, os data shows nem sempre funcionam, o cabo não tem, você tem que levar o seu. Eu penso que o maior problema da UNIMONTES é infraestrutura e os livros também, muito desatualizados (ENTREVISTA, 2020).*

Enquanto uns reclamam do quadro e giz, outros reclamam da falta até mesmo do giz, e sobre isso P22 diz que:

*Dificuldades estruturais, a Universidade passa até hoje. Desde falta de giz, até a trava de porta, porta escorada com pedra. A gente acaba superando essas coisas, usando criatividade. A criatividade ela integra um pouco a didática. Aí surge um problema que não tem o giz, que não tem alguma coisa, você tem que ter um plano B. Isso eu aprendi com o tempo. Foi quebrando a cara. Eu aprendi ter sempre duas ou três aulas prontas, preparadas, porque posso chegar na sala e não ter os recursos. Então, essas são as dificuldades normais, essas de estrutura, que a Universidade tem em relação ao Curso nosso (P22, ENTREVISTA, 2020).*

Narra P25 que:

*Estou falando da deficiência de coisas mínimas para esse exercício. O ambiente nosso na sala de aula é um ambiente insalubre. Você entra em uma sala de aula, em uma região como a nossa que chega a 38° de temperatura, e você não tem um ventilador funcionando, você não tem um ar condicionado... queima uma lâmpada, fica três, seis meses para trocar uma lâmpada de uma sala de aula. A internet do SAJ é uma vergonha! Desculpe-me, mas isso é incompetência das pessoas responsáveis por isso, o reitor não tem condição de ficar cuidando disso. (ENTREVISTA, 2020).*

Por serem, em sua maioria, egressos da Universidade, alguns professores encaram com normalidade a narrada falta de estrutura adequada em seu ambiente de trabalho, não a apontando como dificuldade, provavelmente por entenderem como uma perpetuação de uma situação de carência de recursos para o Curso acreditam que não será resolvida.

P12 transmite esse sentimento ao afirmar *“eu já sabia como era a UNIMONTES, então não me causou espanto. Não reclamo da estrutura porque é aquilo ali desde quando eu era aluno e provavelmente vai ser da mesma forma nos próximos 10, 15 anos. Digo ao aluno: aceita, que dói menos, e vai estudar”* (ENTREVISTA, 2020).

Apenas 01 professor aponta, expressamente, a falta de formação pedagógica como uma dificuldade. P13 afirma que *“a gente começa a dar aula nos espelhando nos nossos professores. Às vezes não funcionava, e o desespero batia. O aprendizado foi com base em experiências, tombos e quedas. Foi sentindo na pele as marcas de não ter tido uma formação pedagógica”* (ENTREVISTA, 2020).

P17 afirma que

*A pedagogia faz parte disso, então não basta você ter o Curso de Direito para você ser um bom coordenador ou professor. Eu acho que a pedagogia faz muita falta, porque às vezes um advogado ele não sabe, ele não é professor, ele não fez pedagogia, então faz falta essa preparação. O próprio Curso de Direito peca nessa parte de preparar o professor, o aluno que quer ser professor* (ENTREVISTA, 2020).

Embora P17 narre a importância do conhecimento pedagógico em geral e da sua oferta pela IES aos professores bacharéis, quando perguntado das eventuais dificuldades enquanto docente, não apontou elementos de ordem didático e pedagógicas.

Sinteticamente, foram expostas 38 dificuldades pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem, que foram alocadas em 12 subcategorias. No quadro abaixo, as 38 dificuldades apontadas corresponderão a 100%:

**Tabela 3:** Dificuldades enfrentadas no exercício da docência

|   | Número de menções | Porcentagem |
|---|-------------------|-------------|
| Aplicar a metodologia adequada                                | 05                | 13,16%      |
| Deficiência na estrutura da IES e falta de recursos didáticos | 07                | 18,42%      |
| Desvalorização do professor                                   | 01                | 2,63%       |
| Falta de formação pedagógica                                  | 01                | 2,63%       |
| Falta de interesse por parte dos alunos                       | 03                | 7,89%       |
| Insegurança   | 02                | 5,26%       |
| Mudança no perfil da IES/alunos                               | 03                | 7,89%       |
| Planejamento das aulas e administração de horário e conteúdo  | 04                | 10,52%      |
| Relacionamento com alunos                                     | 02                | 5,26%       |
| Resistência por parte da IES                                  | 04                | 10,52%      |
| Ter iniciado a docência jovem                                 | 05                | 13,16%      |
| Utilização do sistema operacional da IES                      | 01                | 2,63%       |
| <b>Total</b>  | <b>38</b>         | <b>100%</b> |

Fonte: Entrevista/2020.

Durante as entrevistas, em que pese tenha sido dada maior ênfase pelos docentes às dificuldades relacionadas à falta de estrutura da IES, as que tiveram maior incidência foram de ordem didático e pedagógicas.

Salienta-se que, analisando os PE e relacionando as metodologias e os recursos listados, infere-se que há uma certa dificuldade dos professores em diferenciá-los, pois em 57,5% dos Planos, há alguma inversão do que seria a metodologia e o que seria o recurso didático, ou as metodologias empregadas estão listadas como instrumentos de avaliação. Os equívocos apresentados na elaboração do PE quanto aos recursos utilizados, às estratégias de ensino e aos critérios de avaliação, podem ser interpretados como

reflexo da falta ou pouco preparo pedagógico dos docentes do Curso. Além disso, em sua maioria, os professores narram que não receberam auxílio ou orientação da IES quanto ao registro do seu planejamento através dos PE.

Verifica-se ainda que há certa dificuldade em identificar corretamente o recurso e a metodologia, ou seja, os professores utilizam os recursos e métodos de ensino e aprendizagem existentes, porém alguns não conseguem identificá-los e nomeá-los. Essa situação fica ainda mais clara durante a entrevista, onde, quando indagados, alguns professores têm dificuldade em nomeá-los, o que indica o pouco preparo pedagógico que pode interferir na sua prática, influenciando no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o conhecimento pedagógico mostra-se importante, principalmente para que o docente, no exercício de sua profissão, consiga atender às demandas e a solucionar as mais diversas situações, “concebendo novas saídas para situação de ensinagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 197).

Ao serem abordados sobre os direcionamentos realizados para superação das dificuldades, os professores mencionaram, em primeiro, o auxílio e solidariedade dos colegas, buscando, nos professores que têm como referência, suporte para esclarecimento de dúvidas. Esse aspecto demonstra a importância do acolhimento, apoio e troca de experiências dentro do próprio corpo docente.

Em segundo, os professores narraram como crucial à sua construção, a experiência advinda da outra carreira profissional exercida e, principalmente, o advento de maior experiência com o passar dos anos no exercício da docência, de onde retiram elementos para superarem as dificuldades, aprimorando seu desempenho, através de uma reflexão sobre sua própria prática pedagógica, experimentando metodologias e recursos, pautando-se nos erros e acertos.

Outra maneira utilizada para superação das dificuldades é a pesquisa e estudos individuais, e em menor índice, a realização de cursos voltados para a carreira docente, a maioria deles por

iniciativa própria. Esses dois últimos direcionamentos se dão visando adquirir conhecimentos pedagógicos, mais especificamente, de técnicas de ensino e aprendizagem, adequação da didática e aplicação de metodologias diversas, auxiliando a prática docente.

Importante destacar que os encaminhamentos apontados acima, utilizados pelos professores, em sua maioria, partiram de uma iniciativa própria, tratando-se de decisões individuais na busca por respostas.

O fato de todos os professores entrevistados exercerem outra atividade profissional pode evidenciar a desvalorização da carreira docente e falta de interesse na profissionalização, pois alguns acabam por não considerar a docência como uma carreira com possibilidade de crescimento, tal qual sua outra profissão, vendo-a como uma atividade complementar, faltando-lhe a identidade como docente.

Contudo, trata-se de uma característica comum aos docentes do Curso de Direito em todo o território nacional, não sendo algo pontual da IES cenário da pesquisa. “A docência jurídica no Brasil não é vista ou vivida como uma primeira ou única escolha profissional, uma atividade-fim a ser seguida, tal como se dá nas demais carreiras jurídicas” (MUSSE; FILHO, 2015, p. 176), o que, como apontado, deságua na desvalorização da profissão tanto pelos professores, quanto pelos próprios acadêmicos que acabam por repetir esse comportamento quando decidem se dedicar à docência.

De acordo com Musse e Freitas Filho:

É bastante intrigante que a docência em Direito seja pouco valorizada, considerando-se a ampliação verificada ao longo dos últimos anos dos cursos de *pós-graduação stricto sensu*, os quais deveriam, em tese, ser locais de formação específica de um corpo profissional exclusivo. O que se reela, ao contrário desse objetivo, é que os mestrados e doutorados são ocupados por parcela significativa de profissionais do Direito que **também** são docentes (MUSSE; FREITAS FILHO, 2015, p. 197 - **grifo dos autores**).

De maneira geral, os bacharéis, no decorrer de sua trajetória, sentem necessidade de desenvolver-se dentro da profissão docente e, por iniciativa própria, têm buscado uma complementação didático-pedagógica. São poucos aqueles que ainda concebem a docência como um dom, um talento inato que não necessita de complementação.

Diante dos resultados da pesquisa, acredita-se que, assumindo postura ativa quanto à formação continuada de seu professorado e fomentando o diálogo e a troca de experiências entre os mesmos, a IES poderia quebrar as resistências dos docentes bacharéis quanto à aquisição de conhecimentos pedagógicos. Como bem aponta Silva, “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram” (1999, p. 150).

A instituição de propostas de formação continuada pela IES, além de ofertar “cursos que incluam qualificações, de fato, para a docência, com ênfase na relação teoria-prática, qualificação político-pedagógica e qualificação político-social, com enriquecimento cultural e profissional” (VALLE, 2000, p. 57), deve realizar investimentos constantes no acervo de sua biblioteca e na melhoria das condições de trabalho do professor, atendendo assim, as reais necessidades de seu corpo docente.

O desenvolvimento profissional disponibilizado aos professores e construído por eles, do Curso de Direito, possibilitaria um diálogo aberto, a reflexão das práticas docentes, com análise das dificuldades e das facilidades além de observar as reais necessidades dos mesmos, além do estudo, aceitação e utilização de novas metodologias e recursos, saindo um pouco do modelo tradicional de ensino e suas implicações, oxigenando assim suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, tem-se que a formação continuada, embora não seja de caráter obrigatório, é de suma importância, pois, oportunizaria ao professor bacharel desenvolver-se profissionalmente, estando diante de novos aprendizados, aprimorando o processo didático e pedagógico. Essa ação-reflexão-ação permitiria que o professor, de forma crítica, promovesse

mudanças que iriam viabilizar a articulação entre teoria e prática, e vice-versa, permitindo uma concepção epistemológica do professor e sua prática.

O perfil dos professores que escolheram por continuar a formar-se, seja através de estudos individuais, seja pela frequência a cursos e formações, aponta para uma postura e visão diferentes no exercício da docência e do processo de ensino e de aprendizagem, considerando-se como intermediadores do conhecimento. Já os professores com perfil mais tradicional, permanecem na repetição das práticas dos professores que lhes antecederam, agindo como transmissores de conhecimento, priorizando a transmissão do conteúdo da matéria ministrada.

A falta de profissionalização se dá, em parte, por ausência de iniciativa dos professores, ora porque julgam não serem necessários saberes além daqueles que já reúnem, dispensando maiores conhecimentos pedagógicos e das ciências da educação, ora por desinteresse, pois não concebem a docência como prioridade, não permitindo que esta transcenda as paredes da sala de aula.

Pimenta e Anastasiou afirmam que a participação em processos de profissionalização “trata-se de uma ação profissional do profissional professor, e não apenas de um profissional de outra área que ocupa uma sala de aula na universidade e fica diante de um grupo de alunos repassando o conhecimento existente” (2014, p. 198), compondo a construção da sua identidade profissional.

Essa falta de profissionalização se dá também por uma negligência da IES que não tem proporcionado o fortalecimento de seu professorado, não fomentando seu engajamento e compromisso com os objetivos da Educação, sendo omissa quanto às necessidades, dificuldades e aspirações dos professores do Curso, cujas vozes, embora fortes, mantêm-se caladas.

### **Considerações finais**

Há de se pensar na ampliação dos espaços de formação na IES pública de forma que, além da oferta de Pós-graduação para

qualificação de seu professorado, tal qual exigido pela LDBEN, seja disponibilizada a oportunidade de desenvolvimento profissional de forma contínua e permanente, com enfoque nas reais necessidades dos docentes.

A formação continuada ofertada ao professor bacharel objetivaria o seu preparo pedagógico e possibilitaria a articulação dos saberes, com a compreensão das dimensões do ser professor e seu relevante papel, não só no processo de ensino e aprendizagem, mas como agente formador de conhecimento e cultura para transformação de homens e mundos, eis que, conforme demonstrado, o conhecimento do Direito, a obtenção de títulos ou experiência em outras atividades profissionais não são suficientes para adquirir todos os conhecimentos necessários ao pleno exercício da carreira docente.

Não houve o propósito de questionar o trabalho realizado pelos professores bacharéis do Curso de Direito ou indicar soluções e sim, promover reflexões acerca de um tema que é muito importante e está intimamente ligado aos próprios processos pessoais e profissionais de escolhas por parte dos docentes.

Possibilitar ao bacharel a sua profissionalização dentro da docência, seria valorizar esta e incentivar àquele à carreira docente, contribuindo à construção de sua identidade e abrindo espaço para discussão e formação crítica muito além do conhecimento de conteúdo das leis e das mais diversas fontes do Direito, trazendo, como consequência, o crescimento da qualidade social do ensino jurídico, aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem dentro do contexto dos Cursos de Direito.

## **Referências**

AIRES, Susye Nayá Santos. Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS,

Programa de Mestrado em Educação, 2015. Disponível em <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1781>. Acesso em 31.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, vol. XXVII, n. 03. set/dez. 2006. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>. Acesso em 30.10.2020.

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

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica** / Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência**, v. 17. n. 111. fev/maio 2015.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALLE, Bertha de Borja Reis. Formação de Professores no Brasil: Perspectivas para os próximos anos. *In* **Bacharel ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro**. Organização Donald de Souza e Rodolfo Ferreira. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.



# **A Filosofia da Educação Presbiteriana de origem norte-americana no Instituto Evangélico de Lavras – MG (1893-1936)<sup>1</sup>**

José Normando Gonçalves Meira

Esta pesquisa, de cunho historiográfico, discute a educação presbiteriana em Minas Gerais, privilegiando a experiência de Lavras, no oeste do Estado, onde foi fundado em 1893, por missionários presbiterianos, sob a liderança do Reverendo Samuel Rhea Gammon, o Instituto Evangélico (que após a morte do seu fundador, em 1928, passou a ser chamado Instituto Presbiteriano Gammon). No estudo dessa iniciativa protestante, de tradição calvinista, reformada, destacam-se na pesquisa, a Escola Agrícola de Lavras, fundada em 1908, o Ginásio, com curso preparatório anexo, o colégio feminino Carlota Kemper, a Escola Comercial e outros cursos avulsos, que compunham o Instituto Evangélico.

Os objetivos deste estudo são: ampliar a discussão sobre a educação protestante no Brasil, principalmente no que se refere a Minas Gerais; compreender as relações entre convicções religiosas e a "ação social", especificamente no que se refere à prática educacional e as suas implicações na construção da sociedade; avaliar a relação entre o projeto educacional presbiteriano em Minas Gerais e o "americanismo" instalado no imaginário social brasileiro a partir de meados do século XIX (Cf. WARDE, 2000); discutir a visão de mundo protestante trazida pelos missionários norte-americanos e a eficácia dos seus símbolos, especialmente daqueles relacionados à educação escolar, para os seus objetivos de reformar a sociedade brasileira; analisar os princípios educacionais

---

<sup>1</sup> Este texto foi adaptado do trabalho apresentado (comunicação oral) no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES nos dias 16 a 19 de Maio de 2011.

que nortearam o Instituto Evangélico de Lavras; discutir as estratégias adotadas pelos seus implantadores, em busca de eficácia para as suas práticas pedagógicas; levantar as qualidades éticas e morais entendidas como necessárias à formação dos alunos.

Neste texto, especificamente, o estudo foi delimitado à filosofia educacional presbiteriana, de origem norte americana, presente nesse projeto educacional executado em Lavras - MG no final do século XIX e início do século XX.

Para a realização da pesquisa, foram utilizadas fontes encontradas, principalmente, no Arquivo Público Mineiro, no Museu Bi-Moreira da Universidade Federal de Lavras e no Pró-memória Gammon, do Instituto Presbiteriano Gammon, em Lavras-MG. Levou-se em consideração que "a escola é uma instituição social produtora de práticas e características que amplia, adapta e recria a cultura inclusiva" (ABREU, 2003, p. 2). Considerou-se, na execução do trabalho, a relevância da pesquisa em história das instituições escolares por tornar possível desvelar motivos da criação e trajetória das escolas. Como afirma Buffa (2002, p. 28): "ao mesmo tempo fragmentos de várias filosofias, encontram-se na motivação para a criação da escola, na organização do próprio espaço físico, na convivência, nem sempre harmoniosa, de mestres e alunos, nas variadas formulações curriculares". Assim, na pesquisa em geral, procurou-se compreender a relação entre as crenças dos missionários fundadores da instituição em estudo, as práticas cotidianas de ensino e aprendizagem, as disciplinas e métodos, bem como os valores que se procurava produzir.

### **Ideais Reformados e a "Educação para o Viver Completo"**

A ideia de "progresso" presente no discurso dos missionários norte-americanos manifesta-se nos cursos oferecidos pela escola por eles fundada em Lavras que, segundo a propaganda, visava a formação para "o viver completo". Há consciência, entretanto, de que essa concepção dos objetivos da educação escolar mesmo não sendo exclusiva do protestantismo reformado, encontra apoio em diversas

das suas doutrinas, favorecendo a sua adoção e o desenvolvimento de particularidades. Há consciência, entretanto, de que essa concepção dos objetivos da educação escolar mesmo não sendo exclusiva do protestantismo reformado, mas encontra apoio em diversas das suas doutrinas, favorecendo a sua adoção e o desenvolvimento de particularidades. O entendimento de que “a educação consiste em obter preparação completa do homem para a vida inteira” (GADOTTI, 1996, p. 111) alimenta, no século XIX, um amplo debate, em que a “educação intelectual, física e moral”, de Spencer, pode ser citada como exemplo. Como afirma Souza (2000, p.3-4),

No decorrer do Século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte de intenso debate sobre a questão da educação popular e os meios de efetivá-la [...] Em toda parte difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulava-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização.

Essa filosofia educacional, com antecedentes históricos em Pestalozzi e Froebel, favorece o método intuitivo, também conhecido como “lições das coisas” (SOUZA, 2000). O conhecimento é adquirido, nessa concepção, pela experiência e pela observação, articulando-se com a produção da vida social. É proclamado que o corpo e o espírito humano são inseparáveis e, por isso mesmo, a educação deveria ocupar-se com o homem todo, promovendo o seu desenvolvimento completo. Essas ideias, que alimentavam o debate educacional em diversos países do mundo, a partir de 1870 passaram a ocupar lugar de destaque entre os intelectuais brasileiros. Souza (2000), ao objetivar a reconstituição do processo de renovação dos programas da escola primária no Brasil a partir de 1870, situando a modernização educacional do país em relação ao contexto internacional, aponta, a partir do parecer de Rui Barbosa acerca do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, a presença do

pragmatismo, da educação que une a aprendizagem teórica às realizações práticas no discurso dos intelectuais que pensavam a educação brasileira naquele momento: “No Brasil não foi diferente. No final do Século XIX, a escola popular foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência” (SOUZA, 2000, p. 4).

“Educar para o Viver Completo” não era, portanto, naquele momento, um conceito e ou ideal exclusivo dos missionários presbiterianos. Pode-se afirmar, entretanto, que, embora especificidades da cosmovisão protestante devam ser reconhecidas e analisadas, há considerável relação entre a tendência educacional referida por Souza (2000) e os motivos religiosos e convicções doutrinárias que levaram esses missionários ao investimento na educação como uma das estratégias para a reforma da sociedade brasileira. Ao discutir algumas práticas do Instituto Evangélico de Lavras, procura-se identificar os seus princípios pedagógicos, oriundos do debate educacional mais amplo e sua relação com as convicções religiosas peculiares. É preciso lembrar ainda que os protestantes aproveitaram dos princípios da teoria educacional citada em pontos convergentes, mesmo que em muitos outros pontos, não haja afinidade, criando assim um ambiente favorável à inserção dos seus projetos em uma sociedade predominantemente católica romana.

### **Ações Pedagógicas para Efetivação dos Objetivos Propostos**

Quais as ações do Instituto Evangélico para cumprir o seu objetivo de educar para o “viver completo”? Além das disciplinas propriamente escolares, eram oferecidos cursos paralelos para a habilitação do indivíduo para solucionar problemas do cotidiano e para o possível exercício profissional. Havia oficinas de sapateiro, seleiro, de marcenaria, carpintaria, topografia e encadernação. Na escola feminina havia, desde à fundação, sala especial para aulas de costura e, posteriormente, bordado, nutrição, culinária e decoração. O jornal *Cidade de Lavras*, do dia 19 de janeiro de 1896, ao anunciar as matrículas do Instituto, refere-se aos cursos de música, cultura física e desenho industrial. *O Incentivo*, do dia 27 de março de 1904,

comunica o início das aulas para os cursos de trabalhos manuais, incluindo desenho industrial, arquitetura e noções para o ofício de pedreiro, contendo “matérias matemáticas necessárias” e outros estudos e conteúdos necessários ao exercício do ofício. O prospecto do Instituto Evangélico de 1909 dedica um capítulo para divulgar e defender esse tipo de ensino. O referido jornal afirma:

O ideal em todos os estabelecimentos do Instituto Evangélico é unir ao ensino teórico o estudo prático. Estamos convencidos de que o ensino industrial tem grande valor. Sua utilidade é dupla, sendo educativo e ao mesmo tempo prático. Consegue a par do desenvolvimento das faculdades intelectuais, o dos sentidos. Proporciona aos alumnos um exercício saudável, habilita-os a julgar das formas e dimensões, e dá destreza às mãos no manejo de instrumentos. O systema de unir ao ensino teórico o estudo prático tem o apoio dos homens que mais se empenham pela educação da mocidade. É adoptado nas melhores escolas públicas e em muitas das mais notáveis escolas particulares nos paizes que mais pugnam pela instrução popular (p. 16-17)

Esses cursos, com seus objetivos específicos, são coerentes com o método intuitivo, cuja tendência se manifesta mais tarde no lema da Escola Superior de Agricultura de Lavras -ESAL: Ciência e Prática. Além da identificação com a pedagogia intuitiva, há também um vínculo com a ética protestante do trabalho. Para os reformados, o trabalho é uma das bênçãos de Deus. A maneira como trabalho é realizado reflete a condição espiritual do indivíduo. A guarda do “sábado” (descanso), é precedida por seis dias de trabalho: “Seis dias trabalharás...” (Ex 20.9). O descanso é para quem trabalha. Costa (2007, p. 2) discute as raízes dessa convicção protestante:

Na ética do trabalho, Lutero (1483-1546) e Calvino (1509-1564) estavam acordes quanto à responsabilidade do homem de cumprir a sua vocação através do trabalho. Não há lugar para ociosidade. Com isto, não se quer dizer que o homem deva ser um ativista, mas sim,

que o trabalho é uma "bênção de Deus". Nessa perspectiva, o homem é um ser que trabalha. A sua mão é uma arma "politécnica", instrumento exclusivo, incomparável de construção, reconstrução e transformação. Faz parte da essência do homem trabalhar. O homem é um artífice que constrói, transforma, modifica; a sua vida é um eterno devir, que se realiza no fazer como expressão do seu ser... O ser como não pode se limitar ao simples fazer, está sempre à procura de novas criações, que envolvem trabalho. Acontece, que se o homem é o que é, o seu trabalho revela parte da sua essência. A "originalidade" do seu trabalho será uma decorrência natural da sua autenticidade. O homem autentica-se no seu ato construtivo. O trabalho deve ser visto primariamente como um privilégio, um compartilhar de Deus com o homem na preservação da Criação [...]. Deixar de trabalhar, significa deixar de utilizar parte da sua potência, equivale a deixar parcialmente de ser homem; em outras palavras, seria uma desumanidade.

Considerando essa ênfase no trabalho, a escola é considerado espaço importante para produzir conhecimentos que, além de formar o caráter, contribui para que as habilidades sejam desenvolvidas para todas as áreas da vida.

**Figura 1:** Aula de Culinária – Década de 1920



Se o brasão da ESAL, com o lema “Ciência e Prática”, remete ao método intuitivo das ideias pedagógicas emergentes, vincula-se também às convicções religiosas dos dirigentes do Instituto, que, desde o início, explicitam os seus objetivos no lema: “Para a Glória de Deus e o progresso do homem”. Uma das formas pelas quais o homem glorifica a Deus é pelo trabalho realizado. A existência de cursos que visavam habilitar os jovens para a prática cotidiana vincula-se a essa premissa doutrinária calvinista. Essa formação para o trabalho entretanto não se restringe ao preparo técnico para a realização de uma tarefa, mas envolve a formação espiritual para que as ações sejam coerentes com o fundamento do amor a Deus e ao próximo.

**Figura 2:** Brasão da instituição ESAL



A instrução musical também fazia parte da ênfase do Instituto, seguindo a tradição protestante. “A música a piano é ensinada aos alunos dos dois collégios, tanto aos externos como aos internos”<sup>2</sup>. A música é elemento importante na estratégia protestante para comunicação das suas ideias e na formação do indivíduo virtuoso.

---

<sup>2</sup> Prospectos do Instituto Evangélico de 1908 e 1909

Os hinos cantados nos cultos são “confissões de fé”. Embora o ensino da música nas escolas presbiterianas não se limitasse àquelas entoadas nos cultos da Igreja, o acesso à teoria musical, leitura de partituras despertava o gosto pela “boa música”, podendo se tornar um canal para a evangelização e para formação de bons princípios para a vida cotidiana. Aqui é possível observar que os objetivos modernizadores da educação protestante não eliminam o seu vínculo com os ideais da educação humanística clássica. As ações humanas em busca de solução para os seus problemas imediatos devem ser pautadas na virtude, oriunda do princípio norteador da fé cristã: amor a Deus e ao próximo. Somente sobre esse fundamento a “educação para o viver completo” seria possível.

Durant (1994) entende que a música para o protestantismo faz parte daquelas compensações existentes nas religiões teístas resistentes aos símbolos visíveis. Durant inclui o protestantismo entre as religiões que realizam “o culto das escrituras e da música” e aponta um “investimento religioso na música do culto e mesmo na música denominada profana” (1994, p. 23), por parte dos protestantes, citando Johan Sebastian Bach como exemplo dessa tradição. Alves (1982, p.12) afirma que “o espírito protestante é um espírito cantante”, enfocando a longa tradição protestante em relação à música. Refere-se ao papel dos hinos na ação dos evangelistas itinerantes que visitavam as fazendas no interior do Brasil. O Instituto Evangélico de Lavras, seguindo a referida tradição, mantém o enfoque do ensino da música em suas escolas<sup>3</sup>.

Além do enfoque aos cursos paralelos relacionados às habilidades técnicas, manuais e domésticas, enfatizava-se também o uso de métodos modernos para o ensino dos conteúdos regulares. A ideia de modernidade, de civilização, estava presente também nesse aspecto em todas as escolas do Instituto: “As aulas estarão sob a direção de professores e professoras habilitados e

---

<sup>3</sup> Na minha dissertação de mestrado (MEIRA, 2002) discuto a música como estratégia de implantação do presbiterianismo no norte de Minas Gerais

experimentados; e o ensino será ministrado segundo os métodos da sciencia da pedagogia moderna”<sup>4</sup>. Sempre que os aspectos diretamente relacionados ao ensino são enfatizados, evidenciava-se também a preocupação com os aspectos morais, espirituais e o seu inevitável reflexo na vida familiar do indivíduo. O jornal *O Municipal*, dos dias 19 e 26 de janeiro e 2 de fevereiro de 1902, publica anúncio de matrículas abertas no instituto, no internato e externato, afirmando: “Direção criteriosa, instituição sólida e symetrica nas matérias dos cursos primário, secundário e superior, ministrados por professores hábeis e segundo métodos modernos”. Já em 1922, o jornal *A Renascença* publica anúncio do Instituto, que foi distribuído na cidade também sob forma de panfleto, sintetizando os objetivos da escola:

**O NOSSO FIM:**

Preparar a mocidade para “O Viver Completo” dando educação intellectual, physica, social e moral. O curso completo de Educação Physica, recentemente introduzido, julgamos ser de grande valor no desenvolvimento dos alumnos. Os internatos têm passado por reformas importantes e estão sob o cuidado de pessoas idôneas. Clima optimo. Meio social e moral excelente. Contribuições módicas. Para mais informações os interessados se devem dirigir ao Reitor. (Samuel R. GAMMON).

### **Educação como Estratégia de Evangelização Indireta**

Os princípios pedagógicos da instituição em estudo são profundamente marcados pelo seu caráter confessional. Enfatizava-se a liberdade religiosa e as ministrações doutrinárias eram discretas, embora sempre presentes com leituras bíblicas e cânticos. Não caracterizavam proselitismo aberto. A evangelização por meio da educação escolar era considerada indireta, pelo testemunho dos benefícios do Evangelho no desenvolvimento humano em todos os aspectos da vida. Esse procedimento pode ser

---

<sup>4</sup> Prospecto do Instituto Evangélico, 1908.

interpretado como estratégico, pois uma ação evangelística direta na escola poderia gerar desconfiança por parte dos pais católicos e, conseqüentemente, o afastamento de alunos. A cosmovisão protestante, da vertente reformada, calvinista, porém, explicita-se em diversas propostas da escola. Nas disposições gerais dos prospectos de 1908 e 1909, há a seguinte informação:

Entendemos que a educação ideal procura, não somente o desenvolvimento physico e intellectual do homem, mas também o desenvolvimento de suas faculdades moraes e de suas capacidades espirituaes e religiosas. Esta educação moral e espiritual procuramos basear nas verdades, princípios e exemplos encontrados nas Sagradas Lettras.

A referência às “Sagradas Letras” aponta para o apreço que o protestantismo tem pela Bíblia, declarada como sua única regra de fé e de prática. Como a finalidade principal da existência humana é “glorificar a Deus e gozá-lo para sempre”<sup>5</sup>, um saber considerado fundamental é aquele mencionado pelo apóstolo Paulo a Timóteo:

E que desde a infância, sabes as sagradas letras, que podem tornar-te sábio para a salvação pela fé em Cristo Jesus [...] pois o exercício físico para pouco é proveitoso, mas a piedade para tudo é proveitosa, porque tem a promessa da vida que agora é e da que há de ser (2 TIMÓTEO 3.15 e 1 TIMÓTEO, 4.8).

O esforço para manter uma imagem de zelo pela conduta dos alunos é também evidente nos documentos do Instituto. Há uma grande preocupação do protestante com o seu “testemunho”, afinal, reconhece como dever cristão anunciar o Evangelho com palavras, mas esse anúncio verbal deve ser autenticado por uma conduta irrepreensível. Assim, os candidatos a uma vaga no instituto eram avisados:

---

<sup>5</sup> Resposta à pergunta número 1 do Breve Catecismo de Westminster. Esse documento, juntamente com a Confissão de Fé e Catecismo Maior de Westminster, representam a declaração doutrinária da igreja presbiteriana do Brasil.

Os internos teem o direito de passearem na cidade, por algumas horas, no sabbado. Exige-se, porém, que estejam no collégio antes de anoitecer. É proibido passearem na cidade de noite, freqüentarem os theatros, e outros que possam offender a moral.<sup>5</sup>

O princípio protestante do santo repouso semanal é também enfatizado no programa do colégio: “O Domingo é sanctificado em todo o estabelecimento, e todos os internos devem passar o dia nos collegios”<sup>6</sup>. Considerando que Deus criou todas as coisas no espaço de seis dias, o sétimo dia, após seis trabalhados, é santificado. É este o quarto mandamento da lei divina, base principal dessa convicção confessional explicitada nas normas do Instituto:

Lembra-te do dia de sábado para o santificar. Seis dias trabalharás e farás toda a tua obra. Mas o sétimo dia é o sábado do Senhor, teu Deus; não farás nenhum trabalho, nem tu, nem o teu filho, nem a tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o forasteiro das tuas portas para dentro; porque, em seis dias, fez o s] Senhor os céus e a terra, o mar e tudo o que neles há e, ao sétimo dia, descansou; por isso, o Senhor abençoou o dia sétimo e o santificou (ÊXODO, 20.8-11).

Weber (1996, p. 116-125), ao discutir a ética protestante do trabalho, que aponta toda ociosidade ou perda de tempo como pecaminosa por constituir negligência para com a vocação divina, aponta a doutrina da “guarda do dia do Senhor” como parte integrante dessa ética. Ao mesmo tempo em que o trabalho é ordenado, o descanso também é abundantemente ensinado na Bíblia. O corpo criado e sustentado por Deus deve ser objeto de cuidado e o descanso moderado, neste caso, também glorifica a Deus. Além disso, esse dia de descanso é adequado para a contemplação, simbolizando o descanso eterno. Todas as atividades ordinárias devem ser cessadas e exercícios públicos e particulares de devoção a Deus devem ser praticados. A partir dessa concepção, a direção do Instituto evangélico

---

<sup>6</sup> Prospecto do Instituto Evangélico de 1908, p.14.

determina: “Pede-se também aos paes evitarem trazer os filhos para o Collegio no domingo”.

Embora sem castigos físicos, os princípios pedagógicos praticados no Instituto Evangélico sustentavam-se na base de intensa disciplina. Ao matricularem os seus filhos, os pais se comprometiam a aceitarem as firmes regras de condutas ali estabelecidas. Além da tendência para a disciplina pedagógica como elemento de correção de desvios (Cf. CARVALHO, 2006, p. 291-309), que prevaleceu no final do século XIX até à segunda década do século XX, a própria teologia reformada da condição humana favorecia o cuidado especial para a correção do caráter por meio de educação cristã. A doutrina calvinista, apoiada no pensamento de Agostinho, citando a Bíblia, afirma que a natureza humana está prejudicada pelo pecado original. O homem continua sendo a imagem e semelhança do seu Criador, mas, após a entrada do pecado no mundo, essa imagem está desfigurada. O homem é corrupto por natureza e precisa ser regenerado. Daí a necessidade de evangelização.

Embora o propósito da escola não fosse, diretamente, a evangelização, está implícito nos seus objetivos exercer uma certa influência nos alunos para que estes tivessem contato com a Bíblia e, por meio dela, alcançassem a referida regeneração. Além disso, não havendo otimismo quanto à natureza dos alunos, é natural o esforço para evitar que os desvios morais ocorressem, estando sob a responsabilidade da escola. As normas e as consequências da desobediência eram claras:

A disciplina é da família, branda, mas firme- [...] No anno próximo, a gymnastica militar e certas partes da disciplina militar serão introduzidas no Gymnásio e na Escola Agrícola [...] Chama-se atenção especial para o seguinte: é terminantemente prohibido fazerem dividas na cidade. Os paes, portanto, devem arranjar correspondentes na cidade, ou deixar com o director quantia sufficiente para socorrer despezas eventuaes. O alumno que

contrahir dividas na cidade sem ordem do pae ou consentimento do reitor será expulso do estabelecimento<sup>7</sup>

A abundante prática de diversas modalidades esportivas por parte dos alunos, revela o vínculo do Instituto com as ideias pedagógicas consideradas modernas e com a convicção teológica dos dirigentes da instituição. Em ambos pontos de vista, não se deve ter uma visão compartimentada do ser humano, todos os aspectos da sua existência devem ser objeto de cuidado e todas as suas potencialidades devem ser desenvolvidas. Corpo e espírito não podem ser dissociados. Assim, as atividades físicas, visando ao desenvolvimento do corpo que, segundo a referida teologia, foi criado por Deus e que, no caso dos regenerados, é templo do Espírito Santo, são tão necessárias como aquelas que promovem o desenvolvimento especificamente intelectual. As práticas esportivas não se aplicam apenas ao aspecto físico, mas também tem papel pedagógico, preparando o indivíduo, por exemplo, para o trabalho em equipe e para a competição saudável, segundo as regras. No acervo fotográfico do Instituto estão documentadas a prática do futebol, do basquete, salto com vara, salto em extensão - este último, na categoria feminina.

**Figura 3:** Time de Futebol - Década de 1920



---

<sup>7</sup> Prospecto do Instituto Evangélico de 1909.

**Figura 4:** Time de Basquete – 1927



**Figura 5:** Jogadores de Tênis - Década de 1930



**Figura 6:** Salto com vara



**Figura 7:** Demonstração de ginástica feminina, dança moderna  
Década de 1930



Embora a filosofia educacional e práticas pedagógicas do Instituto estejam marcadas pela teologia reformada, o ensino religioso era administrado de forma discreta. Boanerges Ribeiro<sup>8</sup>, pastor presbiteriano de destaque na política da denominação, ex-aluno do Instituto, relata sua experiência quanto à presença da *Bíblia* no cotidiano da escola:

Era outro mundo. Era como viver em país de maioria católica romana, mas de governo protestante. Não havia aula de religião em classe, mas havia na 5ª e 6ª série História do Antigo Testamento em lições preparadas pelo Dr. Gammon; havia cultos obrigatórios no Salão Nobre, onde todos, protestantes ou não, cantávamos com entusiasmo hinos ativistas do “Salmos e Hinos”.

Procurando separar o momento de culto daqueles dedicados à produção do conhecimento escolar, científico, os organizadores do Instituto realizavam a sua missão evangelística por meio de estratégias específicas.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa permitiu compreender como o projeto civilizador presbiteriano inseriu-se no contexto das discussões pertinentes às primeiras décadas da República brasileira quanto à modernização do país e o papel da educação para que esses ideais fossem alcançados. O relacionamento com o conhecimento bíblico e com a adoração estava presente. O objetivo era interferir na cultura, formar novos hábitos. Aqueles que ali conviviam deveriam ter formação privilegiada no que se refere aos conteúdos escolares, mas, além dela deveriam ter acesso ao conhecimento bíblico que poderia conduzir os alunos à prática da verdadeira religião, segundo o entendimento protestante. Sendo coerente com o lema: “Para a glória de Deus e progresso humano” e da necessária

---

<sup>8</sup> Sobre a atuação de Boanerges Ribeiro na política eclesiástica presbiteriana, ver Lessa (2007)

formação do homem completo, as instruções necessárias à salvação da alma eram imprescindíveis. As ações específicas da educação escolar e científica deveriam ser praticadas em momentos e espaços próprios e mesmo que sob a influência dos pressupostos religiosos, cada momento e cada espaço deveriam ser respeitados de forma relativamente independente. Todas as ações, entretanto, de acordo com aquela visão de mundo, convergindo para o objetivo proposto: “Educar para o Viver Completo”.

Este estudo, de caráter introdutório, aponta para outras possibilidades de análise desse projeto educativo e seus impactos sobre a região oeste de Minas Gerais, bem como sobre os vínculos dessas ideias pedagógicas com os ideais da pedagogia moderna e, ao mesmo tempo, aos princípios da educação clássica.

## Referências

ABREU, Geysa A. de. Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar. São Paulo: PUC. **Dissertação de Mestrado**, 2003.

ALVES, Rubem. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Paulinas, 1982.

BÍBLIA Sagrada. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. Ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009

BUFFA, Ester. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2002.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**.

6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Hermisten Maia Pereira da. **A reforma e o trabalho**. Disponível em: <[www.monergismo.com](http://www.monergismo.com)>. Acesso em: 12 nov. 2007.

- DURAND, Gilbert. **O imaginário**. Rio de Janeiro: Difel, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- MEIRA, José Normando Gonçalves. Para a Glória de Deus: A Implantação do Presbiterianismo no Norte de Minas. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG, 2002 (**Dissertação de Mestrado em História**)
- SOUZA, Jessé de. **A atualidade de Max Weber**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.
- WARDE, Mirian J. Americanismo e Educação: Um Ensaio no Espelho. IN: **São Paulo Perspec.** vol.14 no.2, São Paulo, Apr./June 2000.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.
- XAVIER, Wendell Lessa Vilela. **Vozes do Trovão: a vez e a voz de Boanerges Ribeiro**. 2007. 186 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

## **Diálogos do ensino de violão do conservatório estadual de música Lorenzo Fernández com a música regional do sertão mineiro (1961-1986)**

José do Nascimento Queiroz Júnior  
Geisa Magela Veloso

Montes Claros, cidade situada no Norte de Minas Gerais, por sua localização estratégica, se apresenta como polo regional, um lugar de trânsito a atrair pessoas em busca de melhores condições de vida. Na sua história, dentre os diversos aspectos sociais, econômicos e políticos, as manifestações culturais se destacaram.

No cenário musical, muitas são as manifestações que tiveram lugar em Montes Claros. Neste capítulo, focalizamos o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (Celf), criado em 1961, que passa a ofertar o curso de violão, que expandiu matrículas nas décadas seguintes, juntamente com o curso de piano e de instrumentos de sopro. Também evidenciamos a fase de grande efervescência cultural, protagonizada por jovens músicos da região que, na década de 1970, formaram diversos grupos – Raízes, Agreste, Céu e Terra, Aroeira, Tryuna e Terno de São Benedito –, que se constituíram como renovação do cenário artístico da cidade e da música regional. Na composição da música regional produzida por estes grupos, o violão é instrumento essencial no acompanhamento do canto, nos arranjos e na criação musical.

Nesse contexto, pela pesquisa historiográfica, focalizamos as interfaces do ensino de violão do Conservatório com a música regional norte-mineira. Como instituição voltada para a cultura e a educação musical, o Celf estruturou suas práticas de ensino e formação de instrumentistas em diálogo com a produção cultural e musical da região em que se encontra inserido.

O estudo se volta para a história regional, abordando questões especificamente localizadas em Montes Claros e região Norte de Minas Gerais. A pesquisa se inscreve no âmbito da História Cultural, uma abordagem que, conforme Vainfas (1997), ganhou visibilidade a partir das últimas décadas do século XX, sendo a expressão utilizada para fazer referência a uma historiografia que tem por foco a dimensão cultural no estudo das sociedades, produzindo um deslocamento da história social da cultura para a história cultural da sociedade.

No contexto da História Cultural, o objetivo deste capítulo é reconstituir faces do ensino de violão no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (Celf), discutindo o modo como o ensino deste instrumento dialogou com a música regional entre as décadas de 1960-1980.

Para melhor explicitar as lacunas historiográficas que orientaram a realização da pesquisa, algumas questões norteadoras foram levantadas: como se apresentava o contexto social, político, cultural e educacional de Montes Claros quando foi instalado o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández? Como se processou o ensino no curso de violão do Celf e se desenvolveram as práticas pedagógicas dos professores de violão? Como se estruturou o diálogo entre o ensino de violão no Celf e a grande produção musical local nas décadas de 70 e 80 do século XX?

Buscando superar os reducionismos de uma historiografia que busca por verdades, o estudo orientou-se pelo interesse em captar representações e práticas, percepções e vivências dos sujeitos. A imersão no campo revelou a existência de pouco material bibliográfico e historiográfico sobre o objeto de estudo – o curso de violão no âmbito do Conservatório. No entanto, com a investigação, foi possível ouvir e registrar testemunhos de pessoas que fizeram parte do percurso histórico do Conservatório, por um movimento em que as histórias não serão esquecidas, mas recuperadas e disponibilizadas a professores, historiadores e sociedade em geral.

Para melhor apresentação dos achados de pesquisa, este texto foi estruturado em quatro seções. Na primeira, é apresentado o percurso da pesquisa, discutindo escolhas teórico-metodológicas e situando o estudo no campo da História Cultural. Na segunda, é realizado breve contexto histórico da instalação de conservatórios de música em Minas Gerais e, de forma específica, abordamos o Conservatório de Música de Montes Claros. Na terceira seção, são abordados os festivais da canção popular, como contexto para criação de grupos musicais em Montes Claros. Por fim, na quarta seção, é apresentado o modo como a música conecta e produz cultura, destacando o diálogo do ensino de violão com a efervescência da música regional em Montes Claros, nas décadas de 1970 e 1980.

### **Percurso metodológico do estudo**

Dentre indagações e inquietações, o estudo se apresenta como possibilidade de preservação da memória do Conservatório e de seus processos educativos, no que se refere ao violão. Entendemos que o ensino de música, através deste instrumento, reflete o contexto sociocultural da cidade de Montes Claros e nele exerce influências, por um movimento dialético de mútuas confluências e aproximações.

O violão compõe a instrumentação dos ternos dos congados – marujos e caboclinhos –, e das serestas, manifestações tradicionais artísticas e culturais da cidade. O violão ganha espaços e relevância nas cantorias, nos encontros, lugares e grupos onde a música se encontra. Isso, provavelmente, se explica pela facilidade de se locomover com o instrumento de um lugar ao outro e por ser propício para acompanhar o canto e compor músicas.

Nas décadas de 1970 e 1980, o violão compôs a instrumentação de grupos musicais como Raízes, Agreste, Céu e Terra, Aroeira, Tryuna, Terno de São Benedito, que se constituíram como faces importantes do cenário artístico de Montes Claros, em um período de efervescência cultural. A música regional norte-mineira

produzida por estes grupos, ainda hoje, vive na memória das pessoas da cidade e região.

Tais manifestações culturais ampliaram o interesse por estudar o curso de violão do Celf. Na confluência destes eventos, o recorte temporal da pesquisa circunscreve-se pelo ano de 1961 – fundação do Curso de Violão do Conservatório –, até 1986, quando essa escola e o curso de violão completaram vinte e cinco anos de história. Nessa ocasião, foi elaborado um memorial com um histórico da criação da instituição, rememorando cursos ofertados e professores, apresentações, oficinas e outras informações desse período.

A História Cultural se mostrou adequada como abordagem teórico-epistemológica para o estudo, dado que, segundo Vainfas (1997), ela manifesta apreço pelo informal e popular e pelas expressões das massas anônimas, sem desconsiderar as manifestações da elite.

Vale ressaltar que a historiografia contemporânea foi influenciada pela revista francesa *Annales*, em que historiadores de áreas diversas publicaram artigos que se contrapunham ao modo tradicional de escrever a história, com ênfase na política e apoiada nos documentos oficiais, na lógica das elites. Nessa perspectiva:

Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas (PESAVENTO, 2003, p.16).

Ainda segundo Pesavento (2003), no âmbito da História Cultural deve-se considerar que, um mesmo objeto de estudo, pesquisado por diferentes historiadores, está sujeito a diversas interpretações. O historiador não busca uma verdade, mas visões e versões dos fatos, representações elaboradas pelos sujeitos.

Representações e práticas produzidas pelos sujeitos foram problematizadas a partir de concepções teóricas de autores que discutem a História da Educação e, de forma mais específica, a História Cultural. As análises se alicerçam em conceitos e proposições de historiadores culturais diversos, dentre eles Barros (2004), Pesavento (2003), Chartier (1990) e Burke (1992), que entendem que o termo cultura não pode estar associado apenas às artes e aos valores das elites, considerando a cultura numa perspectiva antropológica, que inclui os fazeres e práticas cotidianas de todos os grupos sociais.

Essa mudança de paradigma tem possibilitado lançar o olhar, também, para os sujeitos comuns e para diferentes temas, a partir de fontes documentais diversas, rompendo-se a lógica de tomar apenas o documento oficial como recurso para se compreender a história.

No que se refere à metodologia utilizada nessa pesquisa, as ações planejadas e realizadas se estruturaram pelo levantamento de informações históricas do Curso de Violão do Celf, a partir de fontes documentais que foram buscadas em arquivos do próprio Conservatório, em jornais preservados no Centro de Pesquisa e Documentação Regional do Norte de Minas (Cpdor) da Unimontes e acervos particulares, além de fontes iconográficas e audiovisuais.

Para ampliar as fontes e compreender a estrutura do Curso de Violão, seu currículo, seleção de repertórios e atividades didáticas, captando o diálogo com a cultura musical norte mineira, foram utilizadas fontes orais. Foi efetuada uma série de entrevistas pelas quais se tornou possível captar vozes e experiências vividas por professores de violão do Celf, instrumentistas e integrantes dos grupos musicais de Montes Claros: Raízes, Agreste, Céu e Terra, Aroeira, Tryuna e Terno de São Benedito, que se destacaram nas décadas de 1970 e 1980, compondo e cantando o sertão mineiro, sendo trilha sonora da vida de muitos norte-mineiros.

A realização das entrevistas se fundamentou por diretrizes da História Oral, uma abordagem muito utilizada como aporte nas pesquisas acadêmicas, baseando-se na técnica de entrevista

semiestruturada. Alguns sujeitos, que fizeram e fazem parte da história do Curso de Violão do Conservatório e de grupos regionais das décadas de 1970 e 1980, foram eleitos e entrevistados, com o intuito de buscar, por meio de suas narrativas, contribuições com informações na reconstituição da história.

O debate sobre História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos protagonistas. [...] Além de pedagógica e interdisciplinar, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais (FREITAS, 2006, p. 15).

A seleção e inclusão de diversos entrevistados permitiu captar possíveis versões e percepções diferentes sobre o mesmo acontecimento (FREITAS, 2006). No transcorrer do trabalho foram entrevistados um total de quinze sujeitos, sendo cinco músicos de grupos regionais (Francisco Lopes, João Batista de Almeida Costa, José Manoel Xavier Souto, Josecé Alves dos Santos e Luciano Maciel) cinco ex-alunos e aluna do Celf nas décadas de 1960 a 1970 (Sebastião Afonso de Andrade Ruas, Juventino Dário de Oliveira, Valmir Antônio de Oliveira, Élcio Lucas de Oliveira e Fely Lucrécio Ferreira), duas professoras que lecionaram no período 1961-1986 (Clarice Augusta Guimarães Teixeira e Maria Elizabeth Nobre Veloso), a viúva do primeiro professor do curso de violão clássico (Elisete Mendes), o presidente do Diretório Central dos Estudantes - DCE (Sérgio Mourão), além de uma sobrinha da professora Geny Rosa, precursora do ensino de violão no Conservatório (Magda Rosa Cardoso Diz y Alvarez). Destacamos que, à exceção de Fely Lucrécio, todos os ex-alunos do Conservatório, mencionados acima, também participaram de grupos regionais tratados nessa pesquisa.

Devido à pandemia causada pelo Coronavírus<sup>1</sup>, algumas entrevistas foram realizadas por videoconferência, no *Google Meet*,

---

<sup>1</sup>O coronavírus SARS-CoV-2 foi identificado em 31 de dezembro de 2019, depois que casos de doença respiratória foram registrados na China. Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou em 11 de março de 2020 que

ou por aplicativo *Whatsapp*, por escolha do participante. Duas entrevistas aconteceram presencialmente, em residência dos entrevistados, sendo uma com gravação de áudio e outra audiovisual. Nesses casos, foram respeitados os protocolos de segurança sanitária, para evitar a contaminação pelo Coronavírus.

Os critérios e etapas considerados nas entrevistas foram: escolha dos participantes, elaboração de roteiro, definição do local, condução da conversa, duração e transcrição; tendo como referência Freitas (2006). Os participantes selecionados foram convidados e inteirados da pesquisa, manifestando disponibilidade para contribuir com o trabalho, não havendo objeção de qualquer natureza, no processo de gravação, videoconferência, filmagem, tema e questões abordadas. Sobre os aspectos éticos e legais, foi considerado o protocolo exigido pelo Comitê de Ética da Unimontes<sup>2</sup>, junto à Plataforma Brasil. As entrevistas foram transcritas, sendo as textualizações enviadas aos entrevistados para averiguação, concordância e autorização do uso das informações.

### **Conservatórios de Música em Minas Gerais e Montes Claros**

Minas Gerais é o único Estado brasileiro que tem na sua estrutura educacional Conservatórios de Música, que são vinculados à Secretaria Estadual de Educação. Atualmente funcionando são 12 Conservatórios, abrangendo diversas regiões do Estado.

A história dos conservatórios mineiros se inicia com o Conservatório Mineiro de Música – CMM, em Belo Horizonte, que

---

a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). As principais medidas tomadas para conter a disseminação do vírus foram: o distanciamento social – que gerou a suspensão de muitas atividades presenciais em diferentes setores do comércio e serviços em geral –, a higienização das mãos e o uso de máscara.

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Unimontes, sob número 4.401.658, de 16 de novembro de 2020.

objetivava formar professores de música no Estado de Minas Gerais (REIS, 1993). Com a federalização do CMM, por meio da Lei nº1.254 de dezembro de 1950, o governo de Minas, na ocasião o governador Juscelino Kubitschek, tomou a iniciativa de criar os primeiros Conservatórios Estaduais de Música no interior do Estado. Dessa forma, descentralizou da capital o ensino de música e a formação de professores nessa área (GONÇALVES, 1993).

Apesar de terem passado por momentos de incerteza quanto à permanência, pela falta de investimentos suficientes — fato característico na educação brasileira — os conservatórios mineiros resistem, contribuindo para a formação artística e cultural de milhares de pessoas, desde a fundação das primeiras unidades, na década de 1950.

A criação do Celf em Montes Claros se deu em um contexto de ampliação da oferta educacional no Brasil. Durante o período de 1955-1965, anos que circundaram a fundação do Celf, a ampliação da rede escolar foi provocada pela reivindicação da sociedade civil e de um movimento migratório causado por um grande contingente do meio rural que se deslocou para as cidades (RIBEIRO, 1992). Para a autora, foi um período de contradição na organização escolar pois, mesmo com o crescente desenvolvimento econômico, maiores investimentos na educação e ampliação do número de escolas, a qualidade do ensino não correspondeu as expectativas. O índice de analfabetismo, que situava num patamar elevado na época, assim permaneceu, chegando a corresponder a 39% da população, em 1960. Além disso, faltavam professores para atender a demanda de alunos, sobretudo no ensino secundário. Em 1965, do total do corpo docente ativo no Ensino Elementar, mais de 40% eram profissionais não habilitados à docência.

A história do Celf teve início em 1961, em uma pequena casa na Rua Doutor Veloso, que foi doada pelo então prefeito de Montes Claros, Simeão Ribeiro. Com o passar dos anos, o Conservatório foi ampliando o número de matrículas e de cursos, outras sedes sugeriram nesse percurso de sessenta anos. Atualmente, o Celf situa-se na Rua João Chaves, 438, no bairro Jardim São Luiz, em um

espaço projetado para atender à crescente demanda pelo ensino de artes, composto por quatro edificações integradas e um auditório.

A história da instalação do conservatório de Montes Claros começou de um sonho. Foi D. Marina Helena Lorenzo Fernández e Silva quem tomou a iniciativa para que esse sonho fosse, de fato, realizado. Em 1961, de posse da chave de uma casa doada pelo ex-prefeito Simeão Ribeiro dos Santos, a professora de piano reuniu um grupo de mulheres e iniciou um movimento em prol da instalação de um conservatório de música na cidade de Montes Claros. Na época muitos disseram que foi uma atitude audaciosa, pois a cidade tinha tradição rural, era terra de boi e não de arte; além de não crerem que a cidade comportaria uma escola nesses moldes. Mas o sonho foi realizado (MINAS GERAIS, 2002).

Em 1961, com a Lei Municipal nº771 foi instalado oficialmente o Conservatório Municipal de Montes Claros (VIEIRA, 2021) e, logo em 1962, aproveitando a Lei 1.239, de 14/02/1955 (MINAS GERAIS, 1955), que autorizava o poder executivo a criar um conservatório em Montes Claros, a instituição municipal foi estadualizada. Pelo Decreto 7828, de 21/08/1964 é oficializado o nome da escola como Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (VIEIRA, 2021). Essa nova denominação é uma homenagem ao compositor Oscar Lorenzo Fernández, pai da fundadora do Celf, D. Marina.

Instalado em Montes Claros, lugar de grande movimentação cultural, o Celf é a primeira escola formal de música da cidade, impulsionando o cenário da música e outras manifestações artísticas. O violão, quando adentra no Conservatório, vem atender a demanda de uma população sedenta pela oportunidade do aprendizado de um instrumento tão popular. Esse interesse e apreço pelo instrumento parece ser natural, se considerarmos Galilea (2012), quando declara que o violão foi rapidamente integrado à cultura brasileira, tornando-se presente nas diversas camadas da sociedade.

A presença do violão, inserido no Celf desde a sua fundação, é algo não convencional na história dos conservatórios, que inicialmente prezavam por instrumentos de tradição erudita. Para

além das questões locais, este interesse pelo aprendizado do violão popular em Montes Claros também pode ser pensado a partir do cenário musical brasileiro, em um momento de efervescência desse instrumento com a explosão da Bossa Nova – gênero musical produzido no Brasil por influência do samba e do jazz americano.

O contexto musical em que despontou a Bossa Nova foi o final da década de 1950, sendo que, na década seguinte – período de fundação do Conservatório de Montes Claros – ocorre a consolidação desse gênero musical na cena cultural brasileira. Ao discutir o nascimento da Bossa Nova, Castro (2017) destaca a criatividade de um de seus expoentes:

Um jovem baiano que acabara de inventar uma batida de violão: João Gilberto. Uma batida “bossa nova”, como se dizia, e que acabaria designando tudo que se faria com ela: a Bossa Nova. Mas, por mais gostosa e revolucionária, essa batida — que era samba e, ao mesmo tempo, “não era” — não parecia feita para dançar. Ao contrário, pedia concentração e até algum esforço para ser “entendida”. Quanto à voz do cantor, só faltava exigir que se grudassem as orelhas aos alto-falantes para ser escutada, porque ele cantava baixinho, “desafinado”, de forma relaxante — era quase uma massagem sonora (CASTRO, 2017, p. 16 – grifos dos autor).

A Bossa Nova deu grande destaque ao violão, instrumento que se inscreve na cultura brasileira, apesar de inicialmente ter sido considerado marginal. De acordo com Castro (2017, p. 16-17), o instrumento “com grosso prontuário nas delegacias, foi parar nas mãos das melhores moças ‘de família’” [do Rio de Janeiro]. E, para além da Bossa Nova, o violão se faz presente em outras manifestações musicais – o início da década de 1950 foi um período de muita criatividade no repertório carnavalesco, predominando as marchinhas, mas com o frevo presente; além do samba e suas vertentes como o samba do morro, de roda e o samba duro (LENHARO, 1995 *apud* NAPOLITANO, 2010).

E, neste contexto de renovação e criatividade, encontra-se a proposta de ensino no Celf, que mesclava o erudito com o popular.

Em Montes Claros, mesmo que o repertório da Bossa Nova não tivesse presença nas aulas de violão durante os primeiros anos de existência do Conservatório, a demanda pelo aprendizado deste instrumento foi sempre crescente, pois outros estilos eram ofertados e desejados pelos aprendizes (a seresta, a Jovem Guarda, boleros, valsas etc).

Nesse estabelecimento, a história do ensino do violão, nos seus primeiros vinte e cinco anos de existência, teve a professora Geny Rosa e o professor Geraldo Paulista como precursores, iniciando atividades profissionais nos anos de 1961 e 1962, respectivamente. O curso de violão foi se constituindo a partir do exercício contínuo dos professores em sala de aula, já que a maioria era autodidata e sem uma formação para exercer a docência. Foram, assim, de forma espontânea, aperfeiçoando o modo de ensinar.

Neste período, as possibilidades de formação violonística eram escassas e aconteciam apenas nos grandes centros urbanos. Assim, em Montes Claros, esses profissionais eram artistas que atuavam tocando em grupos musicais, em festas, em festivais, em reuniões familiares. Alguns trabalhavam com aulas particulares, quando foram convidados pela diretora e fundadora do Celf, D. Marina Lorenzo Fernández e Silva, para trabalhar na instituição como professores de violão.

Inicialmente, a estratégia utilizada para compor o corpo de professores era de identificar, na comunidade montes-clarense, pessoas que se destacavam no instrumento e que tivessem interesse de assumir a docência. Posteriormente, com o corpo de alunos em frequente expansão, D. Marina passou a recrutar professores na própria escola, buscando os estudantes que se destacavam no curso. E, por fim, na ausência de profissionais com formação escolar na cidade, utilizava-se o recurso de recrutar professores em Belo Horizonte, que ministravam aulas em finais de semana e contribuíram para a renovação de métodos de ensino. Este é o caso

do professor Lindolfo Bicalho<sup>3</sup>, que exerceu a docência do violão clássico entre os anos de 1981 e 1983. “Foi uma revolução a vinda de Lindolfo, ele foi aluno da UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], um cara super aplicado, já tocava demais, sabia muito. Lindolfo ajudou muito nessa questão da organização da formação de repertório” (TIÃO ANDRADE, entrevista 2020).

O ensino de violão do Celf iniciou-se como curso livre e, posteriormente, se ampliou pela oferta de duas outras modalidades: o curso regular, que correspondia ao 1º Grau (5ª a 8ª série), com ênfase no violão popular; e o curso técnico de violão clássico, em nível de 2º Grau. A respeito do surgimento do curso regular e do curso técnico, acreditamos que tiveram início em 1975; conforme registro de convocação de alguns professores para assumirem as aulas de violão de 5ª a 8ª série (ACERVO RH CELF, 2020).

As práticas de ensino do violão popular foram se configurando a partir dos professores precursores, Geny Rosa e Geraldo Paulista. Nessa modalidade de violão, prevalecia a transmissão oral, abrangendo escolha do repertório, predominando as músicas de serestas, de coroação, da Jovem Guarda e os sucessos propagados em rádio e televisão. Além disso, ensinavam-se as sequências harmônicas e os ritmos padrões como valsa, fox, samba, marchinha e canção. As novas gerações de professores que ingressaram no curso de violão, a partir da década de 1970, utilizavam as revistas *Violão e Guitarra*, que eram comercializadas em bancas, contendo diversas músicas cifradas. Nesse momento, novos estilos musicais estavam em evidência no cenário cultural, como a Bossa Nova, proporcionando um avanço no instrumento, com a inserção de novos acordes e expandindo as sequências harmônicas.

Para além deste contexto mais amplo, o curso de violão popular do Celf dialoga com a realidade musical da cidade, tendo

---

<sup>3</sup> Lindolfo Bicalho concluiu o bacharelado em violão pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou no Celf como professor de violão clássico de 1981 à 1983 (ACERVO CELF). Atualmente mora no exterior.

em vista Geny Rosa e Geraldo Paulista – que compunham a instrumentação de grupos de serestas, tradição cultural de Montes Claros –, ensinavam aos alunos, também, o repertório de modinhas, que eram cantadas por esses grupos. Acreditamos que, por referência e influência desses professores, os novos docentes que ingressaram, posteriormente, mantiveram essa prática.

Diferente do curso de violão popular, no violão clássico os alunos aprendiam a escrita e a leitura na pauta musical e executavam peças e estudos escritos para esse instrumento. O ensino decorria de métodos tradicionais de violonistas clássicos, como Julio Sagreras, Mateo Carcassi, Mauro Giuliani e Isaias Sávio. Posteriormente, são inseridas no repertório peças e estudos de Villa-Lobos, Leo Brower, entre outros violonistas. O curso tinha como propósito formar concertistas.

O violão clássico envolve diversos aspectos, como leitura rítmica e melódica, diversas técnicas – ligados, escalas, arpejos, etc. –, alternância de dedos, dentre outros recursos, exigindo um ensino mais sistematizado.

As apresentações públicas eram uma prática dos dois cursos, popular e clássico, sendo coordenadas pelos professores. Nessas mostras, o curso tinha a possibilidade de apresentar para sociedade o resultado do trabalho. Mas, para além de visibilidade para o curso, a atividade proporcionava a propagação da cultura, ampliando referências musicais dos montes-clarenses e conectando pessoas. Os alunos executavam músicas estudadas durante o período, para uma plateia de convidados.

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández encontra-se, hoje, em 2022, com 61 anos de atuação, contribuindo para ampliação de referências culturais, para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, econômico e emocional de indivíduos, e ainda possibilitando uma formação inicial e continuada de músicos instrumentistas e cantores no Norte de Minas. Presentemente, o Celf atende a um público diverso, desde crianças a partir de seis anos que buscam iniciação musical, a adultos que pretendem se profissionalizar através dos diversos cursos técnicos de

instrumentos e canto. Outros cursos e disciplinas, além da música, foram introduzidos no Conservatório no seu percurso histórico, a partir de uma demanda da sociedade, como balé, decoração, *design* de interiores, teatro, artes plásticas, dentre outros, que contribuem com a disseminação da cultura e também com a profissionalização daqueles que neles se inscrevem.

O Conservatório foi crescendo no decorrer dos anos e, no início dos anos 2000, já atendia aproximadamente 1,30% da população montes-clarenses, diretamente, o que corresponde a um corpo de alunado superior a 4.000 indivíduos (MINAS GERAIS, 2002). Em 2014, apenas o curso de violão teve mais de 1.000 (mil) inscritos para o teste de aptidão. Entre os diversos cursos oferecidos pelo Celf, o violão é o instrumento de maior demanda pelo alunado (ULHÔA,1998).

### **O movimento de festivais de música em Montes Claros**

Montes Claros é uma cidade do sertão mineiro, considerada capital do Norte de Minas. Muitos imigrantes aqui se fixaram o que, conforme Souza Júnior (2011), permitiu a entrada de novos hábitos e costumes, tornando a cidade cosmopolita. Por estar localizada no sertão mineiro, o município é considerado, por Costa (2021), como um lugar de encontros de culturas, de civilizações, de gentes, de trânsito e fluidez.

As manifestações culturais do município foram se constituindo e intensificando no percurso da sua história, com destaque para as Festas de Agosto que, desde 1839, vem se perpetuando, hoje com os ternos dos catopês, marujos e caboclinhos; as serestas, a partir do Grupo de Seresta João Chaves, que teve sua primeira formação em 1967; os carnavais das décadas de 1960 e 1970 com diversas escolas de sambas e blocos embalando os foliões; a produção musical de Beto Guedes (integrante do Clube da Esquina) e de seu pai Godofredo Guedes (músico, luthier e artista plástico); além dos grupos Raízes e Agreste, que segundo Charles Boavista, “[...] cantavam a poesia, a melodia, o folclore e os costumes destes Montes Claros” (REVISTA

TEMPO, 2007). Acrescentam-se, ainda, as bandas de bailes e de *rock* que foram se expandindo na década de 1960 a partir do *Les Cherries* e *Brucutus*. De acordo com Carvalho (2011), as iconografias, a linguagem, bem como os códigos de valoração inerentes ao *rock* passaram a permear a vivência cultural e musical de uma parcela da população montes-clarense.

Além destas manifestações culturais, os festivais de canção de Montes Claros foram espaços marcantes nas décadas de 1970-1980. Nesses eventos despontaram vários grupos e jovens artistas, que perceberam na música a possibilidade de se expressar, cantando o cotidiano do sertão mineiro, conquistando, assim, um lugar no cenário cultural da cidade.

Os festivais da década de 1970 aconteciam inicialmente em colégios, passando, posteriormente, para espaços maiores, como estádios de futebol. No âmbito dos colégios, Valmyr de Oliveira e Tico Lopes (Entrevista em 2020), destacam o Festival da Canção do Norte de Minas (Fecanm), da Escola Normal e o Festival Bíblico da Canção, do Colégio Marista São José.

Então, surgiu o 1º Festival Bíblico da Canção do Colégio São José, do Marista, e eu participei com uma música que fiz com uma colega de sala do Dulce Sarmento. Foram três músicas representando o Dulce Sarmento nesse festival e o Tião [Andrade] ganhou. Nós fizemos um grupo lá, com pessoas do Conservatório, convidadas por Regina Coelho, que era: Marta de Paula, Rita Maciel, Neidão...e fizeram um coro, Nardel cantou, defendeu a música de Tião e Emerson Cardoso que era colega de sala da minha irmã, defendeu a minha música (VALMYR DE OLIVEIRA, entrevista em 2020).

No I Fecanm, Valmyr de Oliveira (Entrevista em 2020) foi o primeiro colocado, com a música “A Voz da Natureza”, interpretada por Naluh Jansen e acompanhado pelo Grupo Tryuna, do qual Valmyr participava como músico.

Então, durante os ensaios, eu conheci André, que apresentou Zé Arlen e conheci Emerson que me apresentou Tico, porque eles

moravam perto um do outro. E aí, André me apresentou Gilson Nunes, irmão de Hilton Jovem. Mas, tudo isso foi fruto de amizades que foram sendo consolidadas em festivais. Teve o festival Marista, que eu fiquei conhecendo lá do Dulce Sarmiento Tião, Emerson Cardoso e José Nardel (VALMYR DE OLIVEIRA, entrevista 2020).

O festival de música é um acontecimento que proporcionou o encontro de músicos e o surgimento de grupos, como é o caso do Céu e Terra, que segundo Luciano Maciel (Entrevista em 2020), constituiu-se logo após a participação no Fecanm da Escola Normal, ocorrido no final de 1976. Na época o músico se encontrava com 16 anos de idade.

Foi também no Fecanm que brotou a ideia de formar o Terno de São Benedito. Numa das edições do festival, em meados da década de 1970, Tino Gomes, participante do corpo de jurados no festival, empolgado com o Grupo Tryuna, que participava do evento defendendo uma canção, convidou os músicos para acompanhá-lo nos seus *shows*. Tino, não satisfeito com o nome, sugeriu algo que remetesse à cultura local, mudando a designação para Terno de São Benedito.

Nas décadas de 1970 e 1980, os festivais de canção popular tinham-se difundido, não apenas em Montes Claros, mas na região norte mineira, por um processo em que as cidades se inserem na onda cultural que movia o país, também abraçando a ideia dos grandes festivais produzidos pela TV Globo e TV Record, que aconteciam no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente. Assim, cidades como Janaúba, Corinto, Curvelo, Brasília de Minas, Montes Claros e outras mais, realizaram seus festivais, que passaram a fazer parte do calendário cultural dessas cidades.

O Festival Universitário da Canção (Fucap) ficou marcado no contexto cultural da cidade de Montes Claros que, por alguns anos passou a fazer parte da agenda de eventos do município.

Idealizado pelo jornalista e dramaturgo Reginauro Silva, o primeiro Fucap foi aberto aos acadêmicos de todo o país, contando com a participação de importantes nomes da música brasileira e revelando

grandes talentos, com premiação significativa e ampla participação da comunidade, da OMB - Ordem dos músicos do Brasil, do Conservatório estadual de música Lorenzo Fernandez e apoio da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ARRUDA, 2006, s/p).

O Fucap foi organizado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) e era aberto a todos os universitários do país e à comunidade em geral. Segundo Arruda (2006), nas duas primeiras edições, 1976 e 1977, esteve na presidência do DCE o jornalista e dramaturgo Reginauro Silva. Em 1978 e 1979, os presidentes foram Sandoval Ruas e Miguel Vinícius, nessa ordem. Em 1981, de acordo com Luciano Maciel (Entrevista em 2020), aconteceu mais uma edição desse festival – a 5ª – e teve como música vencedora “Leve-me”, autoria de Eduardo Maciel. Depois de uma lacuna de quase dez anos, em 1988, foi realizada a 6ª edição. Nessa, o presidente do DCE era o estudante de direito Sérgio Mourão, que tinha o propósito de resgatar o evento e dar continuidade na sequência do festival, pois sabia da “fama e importância” deste movimento cultural para a cidade e região (SÉRGIO MOURÃO, entrevista em 2021). No ano de 2006, após novo intervalo, realizou-se a 7ª e última edição do Fucap. De acordo com Arruda (2006), essa edição foi organizada pelo DCE da então Universidade Estadual de Minas Gerais (Unimontes), com a parceria desta Universidade – que incluiu acadêmicos do curso de Educação Física e o Departamento de Artes – além do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e da Secretaria Municipal de Cultura de Montes Claros. Para Arruda, nessa edição, a configuração se diferenciou das demais, principalmente, por permitir inscrições apenas de universitários matriculados nessa universidade. O festival foi inserido dentro da programação da Calourada Unificada (Unicalourada), de 2005/2006.

As cinco primeiras edições do festival (1976-1979 e 1981) aconteceram no Estádio José Maria Melo (Campo do Cassimiro de Abreu). Na sexta edição (1988), que ocorreu em ano de eleição, a música foi considerada em segundo plano, atravessada por

questões políticas, sendo o festival realizado no Parque de Exposições João Alencar Athayde (SÉRGIO MOURÃO, entrevista em 2021). A sétima edição do Fucap (2006) foi realizada nas dependências do *campus* da Unimontes.

Em conformidade com Sérgio Mourão, Josecé e Manoelito (Entrevista em 2020-2021), o Fucap trouxe para Montes Claros músicos e grupos que estavam se destacando no cenário nacional, como Ney Matogrosso, 14 Bis, Rolando Boldrin, Luiz Gonzaga, Antônio Carlos e Jofafi, Belchior, Saulo Laranjeira, Concerto Sertanez, dentre outros. Com a participação de renomados artistas como atrações principais no Festival, há de considerar a conseqüente valorização do cenário cultural da cidade e a ampla visibilidade que foi dada ao Fucap, marcado por uma presença massiva de um público jovem.

Devido à sua dimensão – em público, premiação, local e outras – o Fucap proporcionou amplo envolvimento dos músicos locais, um momento de muita inspiração para criação de canções, o que favoreceu para que um vasto repertório fosse constituído.

Nesse contexto, há de se pensar que a música era o veículo de expressão social a partir do imaginário<sup>4</sup> dos artistas. Nessa esteira, um estilo musical foi se desenhando e se reafirmando na cena cultural da cidade. Mesmo influenciados por artistas e grupos de outros lugares, como Sá, Rodrigues e Guarabyra com o *Rock Rural*, Banda de Pau e Corda e Quinteto Violado com a música regional com sotaque nordestino, o estilo musical norte mineiro se constituiu e se diferenciou em diálogo com a cultura local. As canções trazem a presença marcante do violão e do repertório que nos faz lembrar as modinhas das serestas, o ritmo que nos remete aos ternos do nosso congado, além dos textos que trazem temáticas tratando do ser norte mineiro.

---

<sup>4</sup> Consideramos imaginário na visão do pensador francês, Michel Mafessoli (2001), como sendo algo coletivo, na visão do autor é o estado de espírito de um grupo. Ainda, esse autor não trata o imaginário como algo fictício, irreal ou ilusório, e sim contrariamente, como algo real.

## O ensino de violão conectado à efervescência cultural em Montes claros

A partir de meados da década de 1970, dentre suas diversas manifestações culturais, Montes Claros vivenciava um intenso movimento musical constituído por grupos de jovens estudantes que, tocavam em *shows*, participavam de festivais e vários eventos culturais na cidade e localidades vizinhas. O evento propulsor para criação desses grupos foram os festivais da canção, que permitiam encontros, diálogos musicais, estimulavam a composição, além de construir um cenário onde artista e público compunham uma bela paisagem. Dos diversos grupos, destacaram-se o Agreste, o Aroeira, o Céu e Terra, o Terno de São Benedito, o Tryuna e o Raíces.

Não é nossa intenção mergulhar profundamente na história desses grupos, dados os limites e o objetivo deste capítulo. Assim, buscamos discorrer sobre aspectos relevantes, principalmente, o diálogo e as interfaces com o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández no período de nascimento e efervescência destes grupos. Apontamos que a música produzida por esses artistas soava como uma representação do lugar, Montes Claros e o sertão mineiro.

Consideramos que o movimento dos grupos musicais de Montes Claros, na década de 1970, estava antenado ao Movimento Armorial de música, que foi criado a partir de Ariano Suassuna na mesma década.

O discurso do Armorial foi construído no sentido de, por um lado, negar em sua música, que pretende ser uma autêntica música popular-erudita nordestina, toda e qualquer sonoridade tida como relacionada ao urbano, e, por outro lado, referendar a existência de uma sonoridade típica do Nordeste, cuja música considerada popular e nordestina reproduziria como que naturalmente através de seus cantadores e grupos musicais ditos populares (VENTURA, 2007, p. 75).

Os grupos montes-clarenses tiveram a Banda de Pau e Corda e o Quinteto Violado, representantes da música nordestina em âmbito nacional, como inspiração. Uma característica marcante dos grupos de Montes Claros foi expressar, nas canções produzidas, traços do cotidiano e experiências vividas – uma representação da cultura do sertão norte mineiro. A música como representação é discutida por Merriam (1964 *apud* HUMMES, 2004), quando discorre sobre suas funções e as relações que estabelece com pessoas, lugares, tempos.

Há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, ideias e comportamentos sempre presentes na música. Ela pode cumprir essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem (MERRIAM, 1964 *apud* HUMMES, 2004, p. 19).

Como representação do sertão mineiro, a música produzida pelos grupos montes-clarenses reverbera no Celf que, simultaneamente a esse movimento musical, promovia a arte, contribuindo com a formação de músicos, com a disseminação de gêneros e estilos, com o refinamento do gosto musical dos montes-clarenses. Em diversos momentos e de maneiras distintas foi possível perceber a conexão do ensino de violão do Conservatório, com o *boom* originado pelos grupos musicais Tryuna, Terno de São Benedito, Agreste, Céu e Terra, Aroeira, além do Raízes.

Nesse contexto, o Celf esteve presente como um espaço formal de ensino da música, como um local onde havia possibilidade de dialogar com músicos que executavam instrumentos que ultrapassavam a configuração habitual do violão, viola, voz e percussão. Alunos do Conservatório eram convidados a participar de *shows*, o que permitiu aos grupos o contato com a flauta, piano, violino e coros, proporcionando novos arranjos, valorizando, ainda mais, o repertório apresentado.

Entendemos o diálogo entre o Celf e a cultura regional como uma via de mão dupla, em que o Conservatório forma músicos, produz cultura, dissemina música e arte, mas, também, se apropria dos valores culturais da comunidade, incorporando repertórios da música regional Norte Mineira.

Neste diálogo, constatamos a vivência de alguns membros dos grupos musicais com o ensino de violão do Celf, seja como alunos que se tornaram professores, como Tino Gomes, Valmyr de Oliveira, Tião Andrade e Élcio Lucas ou como apenas alunos, como Zé Arlen e seu irmão André Azevedo. Somam-se a esses, os músicos que eram professores ou alunos de outros instrumentos no Conservatório, mas que também tiveram participação ativa em diversos grupos, como Ricardo Tonelli, Maria Emília Tonelli, Maria Helena Tonelli, Berenice Chaves, Rafael Anderson, Tico Lopes, Joaquim Carlos, Júnia Melo Franco, Wanderdayk, Sérgio Damasceno e Tom Andrade.

O Conservatório foi peça fundamental na construção do cenário que favoreceu os festivais, pois estes eventos contaram com a presença de músicos que tinham um vínculo com a escola; além do corpo de jurados ser composto, também, por profissionais que compunham o quadro de pessoal desse estabelecimento.

Ainda como exemplo de interpenetrações e diálogo do Celf com os grupos musicais, lembramos que, com o término das atividades do Terno de São Benedito, o entrosamento dos professores de violão do Celf, como Valmy de Oliveira, Tião Andrade, Tino Gomes, além de Tico Lopes e Zé Arlen que estavam vinculados ao Conservatório como alunos, produz novas possibilidades culturais, ao ingressarem no Grupo Folclórico Banzé. O grupo foi criado no Conservatório, em 1968, por iniciativa de Zezé Colares e se constitui como referência cultural da cidade de Montes Claros. Ao ingressarem no grupo, estes músicos contribuem com a experiência e interação adquirida durante a movimentação musical gerada pelos grupos de música montesclarenses, enriquecendo a rítmica e o canto do Banzé.

A visibilidade dada ao Celf, pelos professores de violão e alunos que participaram dessa efervescência musical, favoreceu o crescimento do número de interessados em estudar violão e outros instrumentos, ampliando assim a matrícula dos cursos de instrumentos.

Consideramos, ainda, que esse intenso diálogo do Celf com a região Norte Mineira se faz pela apropriação de repertórios da música regional. Algumas músicas que se destacaram nos grupos que representaram o Norte de Minas nas décadas de 1970 e 1980, foram ensinadas em sala de aula pelos professores de violão, principalmente, dos Grupos Raízes e Agreste, que foram mais difundidos, pois chegaram a gravar seus álbuns e alcançaram maior projeção na mídia.

### **Considerações Finais**

Nessa pesquisa buscamos compreender o contexto cultural de Montes Claros, dando ênfase ao ensino de violão no Celf e ao surgimento de grupos musicais que celebraram em suas canções o sertão mineiro, desde meados da década de 1970. Procuramos entender como estruturou-se o diálogo do ensino do violão com a efervescência musical a partir de grupos que se destacaram na cena cultural da cidade.

Nesse percurso percebemos um Conservatório que extrapola as práticas convencionais de estabelecimentos dessa natureza: abrindo as portas para o violão popular, privilegiando mulheres na docência dos instrumentos musicais e, mesmo com a ausência de cursos que formassem professores de violão, os artistas e profissionais que iniciaram essa prática conseguiram, de maneira intuitiva e conjunta, manter o ensino em curso, diante de uma demanda crescente.

Na pesquisa, percebemos a importância dos festivais da canção para o encontro de músicos, o que favoreceu para formação de parte dos grupos, além de constituir mais um espaço de mostra das produções musicais dos artistas da cidade, da região norte

mineira e do Brasil. Por essa trilha, encontramos uma Montes Claros cosmopolita que, por sua localização estratégica, recebeu muitas pessoas do nordeste e sudeste brasileiros, que por aqui transitaram. No decorrer de sua história, a vida cultural do município foi se intensificando, com a presença dos ternos de congado (Catopês, Marujada e Caboclinhos), com as folias de reis, grupos de serestas e serenatas, saraus, grupos musicais e de teatro, dentre outras manifestações. Nesse contexto, o violão sempre esteve presente, acompanhando o canto.

No diálogo do ensino do violão com a grande movimentação artística dos grupos de músicas, iniciada em Montes Claros na década de 1970, constatamos a relevância dos festivais da canção no contexto sociocultural da cidade. Os festivais promoveram o encontro de artistas, favoreceram a formação de grupos musicais, divulgaram a música produzida em Montes Claros. Com a presença de artistas consagrados no cenário nacional, um grande público, principalmente de jovens, foi-se constituindo, dando visibilidade ao festival e efervescendo a cultura do lugar. Os festivais aconteciam em princípio nas escolas, deslocando, posteriormente, para espaços maiores, como estádio de futebol.

Os grupos que se destacaram nesse período foram o Raízes, o Tryuna, o Terno de São Benedito, o Céu e Terra, o Agreste e o Aroeira. O grupo Raízes, constituído em São Paulo contou com a presença de montes-clarenses. O sucesso desse grupo repercutiu no Norte de Minas, sendo inspiração para os demais que foram formados. Consideramos que essa agitação musical estava conectada com o Movimento Armorial surgido no nordeste brasileiro, que tinha como objetivo criar uma música com identidade nordestina. Essa constatação leva em conta a influência de grupos nordestinos na música produzida no Norte de Minas.

Consideramos que o diálogo do ensino do violão do Celf, com todo esse movimento musical, acontece por meio da música regional que é incorporada pelas práticas do Conservatório, também sendo percebida na presença de professores e alunos, que participaram da formação de alguns grupos, se não, como

convidados para *shows*. Ressaltamos que esses músicos executavam instrumentos (piano, flauta, violino, violoncelo) que permitiam uma “roupagem” nova às canções, quando incorporados a estrutura convencional de violão, viola, percussão e vocal. Acrescentamos, ainda, a presença desses artistas vinculados ao Conservatório nos festivais da canção, que foram marcantes no cenário musical de Montes Claros.

Neste capítulo, trilhamos por temáticas pouco exploradas na historiografia local, ressaltando que, muito há para ser investigado no universo do ensino do violão do Conservatório e da música regional norte mineira.

## Referências

- ARRUDA, Jerusia. Depois de 16 anos, FUCAP tenta voltar. **Jornal O Norte de Minas**, Montes Claros. 2006. Disponível em: <http://cms.hojeemdia.com.br:8080/onorte/educa%C3%A7%C3%A3o/depois-de-16-anos-fucap-tenta-voltar-1.528990>. Acesso em 11 nov. 2021.
- BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BURKE, Peter. (org). **A escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CARVALHO, Tiago de Quadros Maia. Lord of Hell: a prática musical da Banda Vomer na cena do rock/metal em Montes. **Dissertação** (Mestrado em Música) – Concentração: Etnomusicologia. Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2011.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.
- COSTA, João Batista de Almeida. **Norte de Minas: cultura catrumana, suas gentes, razão liminar**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021.
- FREITAS, Sonia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

GALILEA, Carlos. **Violão Ibérico**. Rio de Janeiro: Trem Mineiro Produções Artísticas, 2012.

GONÇALVES, Lília Neves. Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. 1993. **Dissertação** (Mestrado em Música). Educação Musical. Porto Alegre, 1993.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, 17-25, set. de 2004. Disponível em: [http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed11/revista11\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf). Acesso em 19 jan 2022.

MAFFESOLI, Michel (Entrevista). O Imaginário É Uma Realidade. **Revista FAMECOS**, quadrimestral. Porto Alegre, nº 15, agosto 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, Sandra L. F. **Escola de Música da UFMG: um estudo histórico (1925–1970)**. Belo Horizonte: Ed. Luzazul/Ed. Santa Edwiges, 1993. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/wp-content/uploads/2020/06/historiaEscolaMusica.pdf> . Acesso em: 16 jun. 2021.

REVISTA TEMPO – Edição Especial: 150 anos de Montes Claros. Montes Claros-MG: Ano V – nº 29, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**, 12.ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1992.

ULHÔA, Rachel Tupynambá de. Educação musical e enação: uma perspectiva autopoietica do processo de ensino-aprendizagem da música popular. 1998. **Dissertação** (Mestrado em Educação Musical) – Área: Pesquisa e Extensão. Rio de Janeiro, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

VENTURA, Leonardo Carneiro. Música nos espaços: paisagem sonora do nordeste no movimento armorial. **Dissertação** (Mestrado em História). 2007. 200 f. Natal. Universidade Federal do

Rio Grande do Norte – 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16995>. Acesso em 29 jan 2022

VIEIRA, Christiane Faria Franco. Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández: Educação Musical e formação cultural em Montes Claros-MG (1961-2011). **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. Montes Claros, 2021.

### **Fonte (acervo, leis e vídeos)**

ACERVO Recurso Humanos Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (Celf). 2021.

MINAS GERAIS. **Conservatórios de Música: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais / Sérgio Rafael do Carmo (Org.)** – Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas, 2002. 144p. – (lições de Minas, 18).

MINAS GERAIS. **Lei nº1.239, de 14/02/1955**: autoriza o poder executivo a criar um conservatório, nos municípios de Conselheiro Lafaiete, Montes Claros, Ouro Fino, Divinópolis Itaúna, Almenara, Bom Despacho e Alfenas. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg>. Acesso em: 10 nov. 2020.

**Raízes sertanejas** - a construção de Montes Claros na ótica dos migrantes. Giorgino de Souza Júnior. 2013, 1 Vídeo. Duração: 10min, e 19s. Postado por Vinícius Ahnert em 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=lG7FL\\_IQXf8&t=118s](https://www.youtube.com/watch?v=lG7FL_IQXf8&t=118s) Acesso em 13 jan 2021.

### **Fontes orais (entrevistas)**

Francisco Lopes (Tico Lopes). Entrevista realizada por José do Nascimento Queiroz Júnior, em 12 de dezembro de 2020. Montes Claros (MG).

Josecé Alves dos Santos (Josecé Santos). Entrevista realizada por José do Nascimento Queiroz Júnior, em 29 de novembro de 2020. Montes Claros (MG).

José Manoel Xavier Souto (Manoelito). Entrevista realizada por José do Nascimento Queiroz Júnior, em 04 de dezembro de 2020. Montes Claros (MG).

Luciano Maciel. Entrevista realizada por José do Nascimento Queiroz Júnior, em 09 de dezembro de 2020, por webconferência *google meet*. Montes Claros (MG).

Sérgio Mourão. Entrevista realizada por José do Nascimento Queiroz Júnior pelo Whatsapp, em 15 de Novembro de 2021 – Montes Claros (MG)

Valmir Antônio de Oliveira (Valmyr de Oliveira). Entrevista realizada por José do Nascimento Queiroz Junior, em 09 de dezembro de 2020, por webconferência *google meet*, Montes Claros (MG).



## Autoras e Autores



### **Ana Paula Nogueira Rocha Borges**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade Legale, Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Associação Educativa do Brasil. Especialista em Educação em Direitos Humanos pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros e graduação em Direito pela Faculdade Vale do Gortuba, aprovada no Exame de Ordem dos Advogados do Brasil. É Analista Educacional/Inspetor Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, desde 2005, com experiência profissional como Coordenadora do Serviço de Inspeção Escolar (interina), Assessora de Gabinete e membro de Comissão Processante de Processo Administrativo Disciplinar. Professora das Faculdades Integradas do Norte de Minas – Funorte/Janaúba no curso de graduação em Direito. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPed) que dedica-se a investigações que têm como foco: Formação de Professores, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Currículo, Gestão e Avaliação Educacionais.

✉ [anapaulanrb1@gmail.com](mailto:anapaulanrb1@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-8580-7716>

 <https://lattes.cnpq.br/6240797760180513>



### **Andrea Ruas Cruz Nogueira**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (1997). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), na linha de Pesquisa Formação de Professores, com o tema “O autismo para além de um corpo de sintomas: uma análise sobre políticas públicas de

inclusão e os processos educacionais”.

✉ [andreapsicologia6@yahoo.com.br](mailto:andreapsicologia6@yahoo.com.br)

id <https://orcid.org/0000-0002-1676-0763>

lattes <http://lattes.cnpq.br/4478786679594136>



### **César Rota Júnior**

Psicólogo, psicanalista, doutor em Educação (FAE/UFMG). Professor do curso de Psicologia do Centro Universitário FIPMoc (UNIFIPMOC) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (PPGE/UNIMONTES).

✉ [cesarota@yahoo.com.br](mailto:cesarota@yahoo.com.br)

id <https://orcid.org/0000-0002-6346-3972>

lattes <http://lattes.cnpq.br/9844221259475398>



### **Francely Aparecida dos Santos**

Doutora em Educação: Formação de Professores, pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP-SP (2012), e mestrado em Educação: Formação de Professores, pela Universidade de Uberaba – UNIUBE (2003). Graduada em licenciatura plena em Pedagogia (1999), pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), e em Matemática (2000), pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Especialista em Psicopedagogia e em Teoria e Prática em Supervisão Educacional, ambas pela Universidade Estadual de Montes Claros. Quadro docente e efetiva concursada da Unimontes. Estudiosa da área da Pedagogia Sistêmica.

✉ [francely.santos@unimontes.br](mailto:francely.santos@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-0521-1910>

 <http://lattes.cnpq.br/4726379078159200>



### **Geisa Magela Veloso**

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Graduada em Pedagogia pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nascida em 1964, no Vale do Jequitinhonha, o seu tempo e lugar a forjaram na luta e lhe permitiram aprender a cuidar de animais, plantas e gentes. Ainda

menina se encantou pela literatura e, pelos livros, pôde alcançar muitos voos para além da acidentada geografia de Botumirim.

✉ [geisa.veloso@unimontes.br](mailto:geisa.veloso@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-7392-2749>

 <http://lattes.cnpq.br/1077322100628342>



### **Gilberto Januario**

Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (PPGE/Unimontes). Trabalha com formação inicial e continuada de professores que

ensinam Matemática. É líder do Grupo de Pesquisa Currículos em Educação Matemática (GPCEEM), no qual se estuda e desenvolve investigações sobre currículos de Matemática, materiais de apoio ao desenvolvimento curricular e a relação professor-currículo.

✉ [gilberto.januario@unimontes.br](mailto:gilberto.januario@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-0024-2096>

 <http://lattes.cnpq.br/4492457524733108>



### **Gisele de Brito Souza**

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

✉ [giselinha.12@hotmail.com](mailto:giselinha.12@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-4964-9738>

 <http://lattes.cnpq.br/8482794857876098>



### **Heiberle Hirsberg Horácio**

Realizou Pós-Doutorado em Ciências Sociais (UFJF). Doutor e Mestre PPCIR-UFJF. Graduado em Filosofia e graduado em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação; Professor Efetivo do Departamento de Filosofia e do curso de Ciências da Religião na

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Coordena o GDECO-ETNOPO – Grupo de Pesquisa para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular.

✉ heiberle@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4486-1764>

 <http://lattes.cnpq.br/920999840471096>



### **José do Nascimento Queiroz Júnior**

Bacharel em Música – habilitação em violão, com complementação pedagógica pelo Conservatório Brasileiro de Música. Bacharel em Ciências Contábeis, Especialista em História da Arte e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes

Claros (Unimontes). Experiência profissional em Educação Musical – Instrumento (violão) no Ensino Superior (Unimontes) e na Educação Básica (Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández). Além da educação musical, tem um grande interesse por temas referentes ao meio ambiente, a cultura e a educação.

✉ jukitaqueiroz@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4443-8878>

 <https://lattes.cnpq.br/3361392835845277>



### **José Normando Gonçalves Meira**

Doutor em Educação (PUC-SP). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de

Montes Claros (UNIMONTES).

✉ [meirajng@gmail.com](mailto:meirajng@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-1105-4322>

 <http://lattes.cnpq.br/9386435620693811>



### **Josué Antunes de Macêdo**

Licenciado em Matemática e Especialista em Matemática Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul

(Unicsul). Atualmente é Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Realiza pesquisas sobre os seguintes temas: Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências e Matemática; Formação de professores que ensinam Matemática; Ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Básica e Investigação nas aulas de Ciências e Matemática.

✉ [josueama@gmail.com](mailto:josueama@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-7737-7509>

 <http://lattes.cnpq.br/7632858444903409>



### **Kátia Lima**

Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Doutora em Educação Matemática (PUC/SP), Mestra em Educação Matemática (PUC/SP). Licenciada em Matemática (UESC). Atuou como professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes

Claros. Foi coordenadora da área de Ensino de Ciências e Matemática da UFRB (2028-2020); orientadora de núcleos do Programa Residência Pedagógica (2018-2020; 2020-2022) e foi membro da gestão da Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional Bahia, triênio (2019-2022). Atuou como formadora de professores e elaboradora de Materiais Curriculares na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e como professora da Educação básica em redes municipais e estaduais da Bahia e São Paulo. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática do Recôncavo da Bahia (GPEMAR), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática; Currículo de Matemática e Material curricular; Formação de professores.

✉ [katialima@ufrb.edu.br](mailto:katialima@ufrb.edu.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-3857-6841>

 <http://lattes.cnpq.br/1477492244336505>



### **Kátia Vanelli Leonardo Guedes Oliveira**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Graduada em Letras/Inglês. Professora e Coordenadora Pedagógica na Next Idiomas.

✉ [katiaguedesoliveira@gmail.com](mailto:katiaguedesoliveira@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-7394-4104>

 <http://lattes.cnpq.br/7796304346729397>



### **Lailson dos Reis Pereira Lopes**

Licenciado em Matemática e Especialista em Matemática Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniube). Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUCSP), Professor do Departamento de Ciências Exatas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com atuação em cursos presenciais e à distância. Membro do conselho editorial da revista Educação Matemática Debate.

✉ [lailson.lopes@unimontes.br](mailto:lailson.lopes@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-2275-5047>

 <http://lattes.cnpq.br/2692813097012714>



### **Laura Patrícia Aguiar Cardoso**

Mestranda em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual de Montes Claros. Especialista e graduada em Ciências da Religião pela Unimontes. Professora efetiva de Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais.

✉ [laurapatriciaaguiarc Cardoso@yahoo.com.br](mailto:laurapatriciaaguiarc Cardoso@yahoo.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-1976-6527>

 <http://lattes.cnpq.br/8887358001689210>



### **Maria Alice Miranda Fortes**

Graduada em Medicina pela Universidade Estadual de Montes Claros (2015-2021).

✉ [maria.alicemirandafortes@gmail.com](mailto:maria.alicemirandafortes@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-1093-6617>

 <http://lattes.cnpq.br/9116795056524923>



### **Mônica Maria Teixeira Amorim**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Professora do Programa de Pós-Graduação em

Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da UNIMONTES.

✉ [monica.amorim@unimontes.br](mailto:monica.amorim@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-3537-2686>

 <http://lattes.cnpq.br/7504073225354746>



### **Rafael Baioni do Nascimento**

Psicólogo e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros.

✉ [baionirafael@gmail.com](mailto:baionirafael@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-0391-4169>

 <http://lattes.cnpq.br/3131471738123734>



**Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação FaE/UFMG. Mestre em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes (2009), com foco no estudo da Etnomatemática. É professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros. Atuou na Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UNIMONTES (2014 a 2018). Atuou como docente orientadora de núcleos do Programa Residência Pedagógica (2018-2022). Atuou como membro da Diretoria da Regional Minas Gerais da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, triênio 2019-2021. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPed) que dedica-se a investigações que têm como foco: Formação de Professores, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Currículo, Gestão e Avaliação Educacional.

✉ [shirley.almeida@unimontes.br](mailto:shirley.almeida@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>

 <http://lattes.cnpq.br/9389717260359836>



**Tamires Pereira de Jesus Souza**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Graduada em Ciências da Religião pela Unimontes.

✉ tamirespereira521@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1849-9340>



<http://lattes.cnpq.br/0981502944308618>



**Viviane Bernadeth Gandra Brandão**

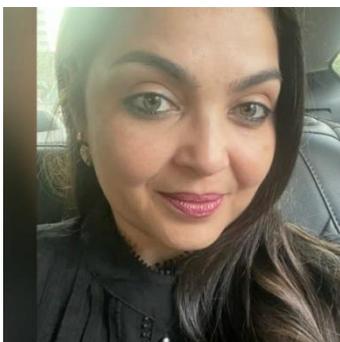
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS. Assistente Social. Professora do Departamento de Política e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

✉ viviane.brandao@unimontes.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5237-4504>



<http://lattes.cnpq.br/5288006048913433>



**Wannessa Aquino Reis Nunes**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (2021). Especialista em Ciências Criminais pela Universidade Gama Filho (2008). Graduada Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros (2007). Professora do Curso de Direito e Coordenadora da

Liga Acadêmica Solidária – LASOL do Centro Universitário

UNIFIPMoc. Advogada, Presidente do Conselho de Ética e Disciplina da OAB – MG 11ª Subseção e Presidente da Comissão OAB Solidária.

✉ wannessa.reis@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0144-3770>

 <http://lattes.cnpq.br/2897439730259389>



### **Wellington Coimbra Ferreira**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros, no período de 2016-2020. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Pesquisador de Educação em espaços além escolares. Pesquisador de Educação em Terreiros.

✉ wellcoimbra213@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3734-9519>

 <http://lattes.cnpq.br/0311574138500822>



### **Zelinda Crislayne de Souza**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Tecnóloga em Gestão de Pessoas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

✉ zelinda.souza@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5732-4933>

 <http://lattes.cnpq.br/5193451366364178>



### **Zilmar Santos Cardoso**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com estudos sobre a formação de professores e a Educação para as Relações Étnico Raciais. Mestra em Educação pela Universidade de Itaúna, com pesquisa na área de formação de professores e currículo

Escolar. Especialização em Psicopedagogia com ênfase nas dificuldades de aprendizagem. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora efetiva da Unimontes.

✉ [zilmar.santos@unimontes.br](mailto:zilmar.santos@unimontes.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-6101-2310>

 <http://lattes.cnpq.br/8435005519684374>



## Índice remissivo

Acumulação flexível 115, 127  
Adoecimento 111, 124, 125, 126, 131, 133, 135, 136, 137  
Americanismo 223  
Ancestrais 82  
Avaliação Externa 143  
Bossa Nova 250  
CEFET 120, 121  
Cobrança por resultados 131, 132  
Coletivização 82  
Compatibilidade formativa 166  
Conhecimento didático-pedagógico 207  
Conhecimento pedagógico 216  
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández 248, 249,  
253, 254  
Conservatório Mineiro de Música 247  
Cosmovisão Protestante 226  
Crise estrutural do capital 114, 115  
Crítica da psicanálise de orientação lacaniana 93  
Diagnósticos de transtornos na atualidade 103  
Dicotomia teoria e prática 174  
Docência superior 192  
EBTT 115, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 137  
Educação humanística clássica 230  
Educação profissional 117, 118, 119, 120  
Educar para o viver completo 224  
Ensino do violão 251, 252, 262  
Escolarização 26  
Estudos de gênero 14  
Ética protestante e trabalho 233  
Evasão 164

Festivais da canção 255, 262, 263  
Formação continuada 220  
Fracasso escolar 95, 96  
Fracasso escolar 96  
História Cultural 242, 244  
História Oral 245  
Institutos Federais 115, 119, 120, 121, 129  
Intensificação do trabalho 111, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137  
Laico 65, 74, 76  
Liberalismo 113  
Manifestações culturais de Montes Claros 254, 259  
Matemática 151  
Medicalização 91, 96, 99, 106  
Montes Claros 241, 254  
Neoliberal 112, 114, 115, 116, 118, 131  
Neoliberalismo 115  
Neoliberalismo 147  
Organização do trabalho 111, 115, 117, 122, 126, 129, 133, 137  
Organização pedagógica verticalizada 120, 121, 127  
Pedagogia hegemônica tradicional 94  
Políticas públicas 161  
Polivalência 115, 124, 126, 127, 128, 136, 137  
Pragmatismo e Educação 225  
Prática pedagógica 173  
Processo social e singular 100  
Professores do curso de Direito da UNIMONTES 191  
Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso de Direito 193  
Qualidade social 149  
Reestruturação produtiva 111, 112  
Reformas 115, 116, 121  
Regime de acumulação 112, 115  
Saber médico contemporâneo 97  
Saber pedagógico 210  
Saúde e qualidade de vida 135, 136, 138

Subalternizados 80, 82

Teoria *queer* 13

Trabalho docente 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134,  
136, 137

Travesti 16

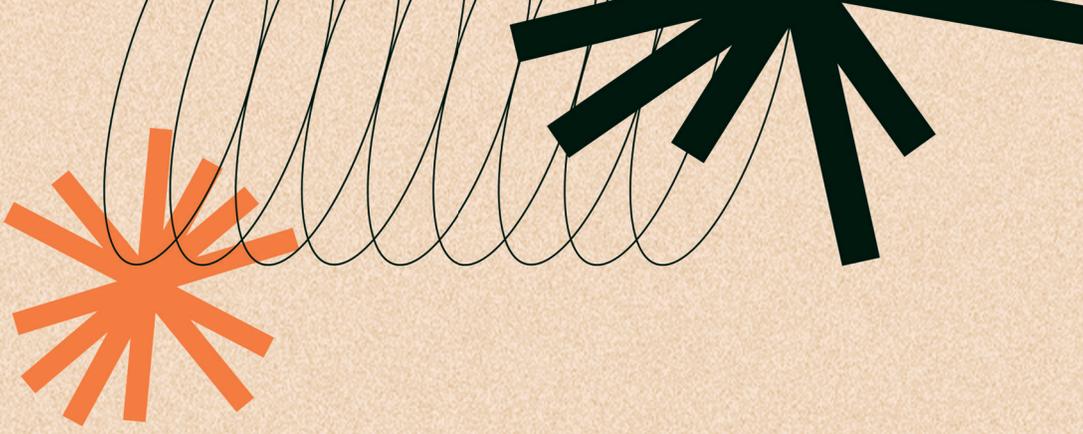
Vidas adoecidas 111, 112, 133

Violão clássico 253

Violão popular 253

Visita técnica 164

Welfare State 113



O LIVRO POSSIBILITA PENSAR A EDUCAÇÃO POR MEIO DE PESQUISAS QUE PROBLEMATIZAM A REALIDADE EDUCACIONAL POR DIFERENTES EIXOS DE ANÁLISE. ESSA É UMA TAREFA PARA A QUAL OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO TÊM PRODUZIDO INICIATIVAS E APRESENTADO IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES. A PRODUÇÃO DESTES LIVROS REPRESENTA UMA DESTAS INICIATIVAS. AO LANÇAR UM OLHAR PERSCRUTADOR SOBRE A EDUCAÇÃO, O PPGE/UNIMONTES PRODUZ UMA TESSITURA QUE INTEGRA DIFERENTES TEMÁTICAS, QUE SE INTERPENETRAM E ENTRECRUZAM, CONSTITUINDO MODOS DE COMPREENSÃO DA REALIDADE E DOS PROCESSOS EDUCATIVOS.

