



Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura  
Rayssa Martins de Sousa Neves  
Rosane Salete Sasset  
Organizadores

# EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

Formação Docente, Políticas  
Educativas e História da  
Educação em Contexto Emergente

**EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA:**  
**Formação Docente, Políticas Educacionais e**  
**História da Educação em Contexto Emergente**



Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura  
Rayssa Martins de Sousa Neves  
Rosane Salete Sasset  
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA:**  
**Formação Docente, Políticas Educacionais e**  
**História da Educação em Contexto Emergente**

**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.

---

**Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura; Rayssa Martins de Sousa Neves; Rosane Salete Sasset [Orgs.]**

**Educação em perspectiva: Formação Docente, Políticas Educacionais e História da Educação em Contexto Emergente.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 152p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0665-3 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526506653**

1. Formação docente. 2. Políticas educacionais. 3. História da Educação. 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

**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.pedrojoaoeditores.com.br  
13568-878 – São Carlos – SP  
2023

## SUMÁRIO

|   |   |
|---|---|
| <b>Apresentação</b>                     | 7 |
| Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura |   |
| Rayssa Martins de Sousa Neves           |   |
| Rosane Salete Sasset                    |   |

### **EIXO I - FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

|  |    |
|--|----|
| <b>A formação de professores sob a perspectiva dos egressos:<br/>desafios e possibilidades</b>   | 13 |
| Andréia Veridiana Antich   |    |
| <b>Tornar-se professor de música/artista: um olhar para as<br/>práticas formativas de um curso de licenciatura</b>   | 25 |
| Lucas Nascimento Braga Silva   |    |
| <b>Educação e trabalho: significações produzidas por alunos<br/>do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua<br/>formação (IFMA – <i>Campus</i> Buriticupu)</b> | 37 |
| Davi Araújo Alves Pereira  |    |
| <b>A extensão no cotidiano do Instituto Federal Sul-rio-<br/>grandense: uma construção educativa e cultural na<br/>perspectiva das demandas sociais</b>                    | 49 |
| Luciana Pinto Fernandes  |    |
| <b>Práticas docentes dos professores iniciantes do Ensino<br/>Básico, Técnico e Tecnológico: os sentidos atribuídos às<br/>suas relações com os alunos</b>                 | 61 |
| Rayssa Martins de Sousa Neves  |    |

### **EIXO II - ARRANJOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

|  |    |
|--|----|
| <b>Análise das políticas públicas educacionais de<br/>Moçambique: o que revelam as pesquisas científicas do<br/>período de 2000 – 2018</b> | 75 |
| Júlio Magido Velho Muara   |    |

**O Pronatec Prisional/Mulheres Mil: um olhar sob a perspectiva da inclusão social das reeducandas das penitenciárias piauienses** 93  
Rutheene de Carvalho Sousa Veloso

**A compreensão do contexto emergente da educação superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** 111  
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

### **EIXO III - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR**

**Transformações no ensino comercial brasileiro: atuação da reforma do ensino nº 5.692/1971** 129  
Eduardo Cristiano Hass da Silva

**Residência Estudantil: espaço onde se entrelaçam sociabilidades e cultura escolar** 141  
Rosane Salete Sasset

**Sobre os autores e as autoras** 149

## APRESENTAÇÃO

A educação vem passando por profundas transformações ao longo do tempo, essas por sua vez, tensionadas pelas novas demandas do mundo do trabalho, o avanço tecnológico, a reestruturação capitalista e as novas formas de ser e estar no mundo contemporâneo. Nessa conjuntura, temos o surgimento de um contexto emergente da educação, interpenetrado por distintos elementos da tessitura social não restritos apenas ao campo educativo. Estamos diante de movimentos que sinalizam um inequívoco retrocesso em relação às pautas relacionadas à formação docente, o fomento das políticas educacionais e a importância do papel da cultura e das instituições de ensino.

Como contraponto a este cenário, a coletânea *Educação em Perspectiva: Formação Docente, Políticas Educacionais e História da Educação em Contexto Emergente* busca evidenciar e problematizar as questões ligadas ao campo educativo nas dimensões sociais, políticas e culturais. Assim, reforçamos a importância do debate sobre as temáticas aqui apresentadas nos mais variados contextos, espaços e cenários educativos no combate às desigualdades e às vulnerabilidades.

A organização desta coletânea é uma iniciativa de estudantes egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS). Participam deste trabalho pesquisadores de diversas instituições e egressos da instituição vinculados às linhas de pesquisa *Educação, História e Políticas; Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas* e *Educação, Desenvolvimento e Tecnologias*. A todos os colaboradores nosso profundo reconhecimento, respeito e agradecimento. A publicação desta coletânea foi viabilizada com recursos disponibilizados pelo Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROEX/CPES).

Os capítulos que integram esta coletânea refletem o compromisso ético-político com a educação articulada à transformação e ao enriquecimento de conhecimentos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Apresentamos 10 (dez) trabalhos divididos em 3 (três) eixos (Formação Docente e Experiências Formativas, Arranjos em Políticas Educacionais e História da Educação e Cultura Escolar).

Abrindo a coletânea, o eixo I **Formação Docente e Experiências Formativas**, composto por 5 (cinco) capítulos, apresenta dimensões formativas em diferentes ordens, espaços e condições da formação inicial e continuada de professores, da formação na Educação Básica contemplando

assim atividades do ciclo da formação profissional e tecnológica até mesmo a potência das atividades extensionistas na sua relação com a responsabilidade social da instituição e os distintos trânsitos formativos dos estudantes.

Pelo olhar da construção da docência em sua multiplicidade, o capítulo *A formação de professores sob a perspectiva dos egressos: desafios e possibilidades* busca apresentar reflexões sobre os desafios da profissão docente encontrados na contemporaneidade, considerando os atravessamentos e os desafios encontrados na percepção de estudantes egressos do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *Campus Feliz* (IFRS - *Campus Feliz*), em direção ao paradigma emancipatório de rupturas na reconfiguração das práticas educativas, com vistas à inovação.

Nesta perspectiva, o trabalho *Tornar-se professor de música/ artista: um olhar para as práticas formativas de um curso de licenciatura* percorre a trajetória de formação do torna-se professor de Música em um ambiente atravessado por diversas questões sociais, culturais e pedagógicas, a partir de práticas formativas presentes no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Assim as questões que emergem neste capítulo se aproximam da ideia de ‘professor artista’, refletindo uma realidade profissional do mundo contemporâneo onde os egressos de cursos não somente da música, mas também de outras áreas das artes recorrem a outras formas de trabalho, sendo artista e professor ao mesmo tempo.

Partindo do questionamento sobre os *modos* de como os estudantes de um curso técnico subsequente produzem significações sobre a sua própria formação, o capítulo *Educação e trabalho: significações produzidas por alunos do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua formação* (IFMA – *Campus Buriticupu*) explora a constituição desses sujeitos em suas vivências e experiências na relação entre a educação-trabalho, contando ainda com as particularidades das trajetórias individuais, os valores pessoais e as condições objetivas de vida que medeiam este espaço de formação. Evoca-se ainda a superação da educação profissional como apenas um meio de instrumentalização para o mercado de trabalho ao produzir conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade, fomentando o desenvolvimento humano e uma articulação dos segmentos sociais com o mundo do trabalho.

Desvelando outras possibilidades no percurso formativo dos estudantes, o capítulo *A extensão no cotidiano do Instituto Federal Sul-rio-grandense: uma construção educativa e cultural na perspectiva das demandas sociais*, apresenta importantes reflexões sobre o impacto de ações de extensão articuladas/desenvolvidas no Instituto Federal Sul-rio-grandense na sua relação com as demandas sociais que as tencionam, evidenciando dessa forma os modos pelos quais respondem aos desafios e problemáticas locais

e regionais, problematizando em última análise o cenário das ações extensionistas no contexto brasileiro e sua institucionalização.

O capítulo *Práticas Docentes dos Professores Iniciais do Ensino, Técnico e Tecnológico: os sentidos atribuídos às suas relações com os alunos*, apresenta uma investigação sobre o professor iniciante bacharel e tecnólogo e sem formação pedagógica e suas relações com os alunos. Destaca os sentidos atribuídos por eles à sua relação pedagógica com os alunos, com vistas a problematizar os desafios das especificidades da docência nessa carreira.

O eixo II **Arranjos em Políticas Educacionais** é composto por 3 (três) capítulos que no seu conjunto buscam apresentar diferentes perspectivas e olhares de análise e estudo das políticas, práticas e processos educacionais, desde a formulação e implementação de políticas até sua avaliação e seus impactos na vida dos diferentes sujeitos nos mais variados contextos. Dessa forma, este eixo evidencia movimentos presentes no campo acadêmico e no campo social em seu tensionamento natural, desenrolado nos arranjos do tecido social.

Abrindo o eixo, o capítulo *Análise das políticas públicas educacionais de Moçambique: o que revelam as pesquisas científicas do período de 2000 – 2018* apresenta um interessante panorama sobre as pesquisas acadêmicas sobre a temática das políticas educacionais de Moçambique que focalizam seus esforços no contexto da prática, ou seja, pesquisas que se debruçam sobre os movimentos que (re)significam as políticas educacionais moçambicanas.

No cenário das políticas educacionais voltadas ao exercício da cidadania e à inclusão social o trabalho *O Pronatec Prisional/Mulheres Mil: um olhar sob a perspectiva da inclusão social das reeducandas das penitenciárias piauienses*, explora a potência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na ampliação das oportunidades educacionais direcionadas à formação e qualificação profissional, bem como a sua articulação às políticas de geração de trabalho, emprego e renda em contextos emergentes, como é o caso de mulheres integrantes do sistema penitenciário brasileiro.

Encerrando as discussões do eixo, o capítulo *A compreensão do contexto emergente da Educação Superior na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* problematiza o fenômeno da Educação Superior na sua relação com a política pública dos Institutos Federais na consolidação de um espaço diferenciado de efetivação do ensino universitário no ínterim de um modelo tradicional e outro próximo de uma perspectiva neoliberal.

Finalizando esta coletânea o eixo III, composto por 2 (dois) capítulos, destaca a dimensão da **História da Educação e Cultura Escolar** como elemento aglutinador dos movimentos existentes/presentes nos espaços educativos. Essa relação é profundamente significativa e multidimensional já que agrega em si um conjunto de valores, crenças, práticas, tradições e símbolos presentes no ambiente escolar e nas instituições.

O capítulo *Transformações no ensino comercial brasileiro: atuação da reforma do ensino nº 5.692/1971* busca através da história da educação analisar as modificações sofridas pelo ensino comercial brasileiro, a partir do decreto lei nº 5.692/1971, no cenário dos processos de institucionalização e consolidação do ensino em nível técnico no Brasil. De modo a evidenciar os movimentos de transformação/emancipação do ensino comercial que permitiram a profissionalização e formação de diferentes grupos profissionais habilitados para o trabalho com o comércio, cujas habilidades e saberes se alteram de acordo com as necessidades de cada sociedade, situada no tempo e no espaço.

No capítulo *Residência estudantil: espaço onde se entrelaçam sociabilidades e cultura escolar*, a autora apresenta como se deu o estabelecimento das redes de sociabilidade entre os estudantes que viveram na residência estudantil de uma instituição de ensino técnico agrícola, durante os anos em que frequentaram o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e a constituição de uma cultura escolar com características específicas de um ambiente agrícola. O texto evidencia uma outra temática de investigação no universo das instituições escolares e da cultura escolar.

Gostaríamos de reforçar que esta coletânea serve como um convite e uma oportunidade para compartilharmos nossas experiências, de modo a colocar a educação em perspectiva a partir diversos contextos e espaços que nos situamos. Essa iniciativa se alinha ao coro daqueles que lutam por uma educação de qualidade e socialmente responsável, crítica, reflexiva, comprometida com o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a geração de conhecimento, em benefício da sociedade como um todo.

Cada texto aqui apresentado, não traz apenas resultados de pesquisas, mas acima de tudo, ressalta a importância do diálogo, das parcerias e das estratégias coletivas na construção, consolidação e valorização da formação continuada, das políticas públicas e da história e cultura escolar como pilares fundamentais de uma abordagem educacional comprometida no combate às desigualdades e vulnerabilidades do contemporâneo.

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura  
Rayssa Martins de Sousa Neves  
Rosane Salete Sasset  
*Os Organizadores*

# **EIXO I**

## **FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**



## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Andréia Veridiana Antich

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Início este texto tomando emprestada a citação de Paulo Freire (1991), autor que deixou um legado de importantíssima produção intelectual para a área da educação, tanto pela profundidade de suas reflexões, quanto pela sua pertinência e amplitude. A partir de sua citação, colocarei em movimento reflexões que tratam da formação de professores. Mas, sobretudo, especificamente, tratarei da percepção que os egressos do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRS, *Campus Feliz*, revelam sobre a sua formação docente e sobre as repercussões do curso frente às possibilidades de reconfigurar as suas práticas educativas com vistas à inovação. Esses conhecimentos integram dados da tese de doutorado<sup>1</sup>, da qual este capítulo se deriva. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e faz uso da triangulação de dados oriundos de: um questionário (realizado com dezoito egressos do curso), entrevistas individuais e semiestruturadas (com oito egressas selecionadas nesse universo) e dados do Grupo Focal (também com as oito egressas selecionadas). Os dados levantados foram analisados a partir dos princípios da Análise de Conteúdo. A análise teve como base a tríade dos estudos teóricos sobre a formação de professores, os estudos curriculares e, de forma articulada a eles, os aportes teóricos sobre a inovação.

Considero que a “docência se constrói”, uma vez que a condição de se tornar professor, como expresso na obra de Paulo Freire, se estabelece “num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação<sup>2</sup>” (CUNHA, 2008, p. 334). Nessa direção, primeiramente, tratarei, neste texto, da constituição das trajetórias formativas

---

<sup>1</sup> Formação de Professores: desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação. Tese defendida no PPGEduc - UNISINOS, em 29 de abril de 2022. Esta pesquisa foi realizada com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS.

<sup>2</sup> Reporto-me ao vocábulo “Professor (ser)”, escrito por Maria Isabel da Cunha (2008) no *Dicionário Paulo Freire*, incluído nas referências.

e dos seus engendramentos no processo de se “fazer e se formar educador”. Na sequência, buscou articular algumas reflexões sobre os desafios da profissão docente encontrados na contemporaneidade. Por fim, à guisa de conclusões, mesmo considerando os atravessamentos e os desafios da e na profissão docente para romper com as formas tradicionais de ensinar e aprender, sinalizo as sendas encontradas pelas egressas em suas práticas docentes, em direção ao paradigma emancipatório que favorece a produção de conhecimento que instiga o sujeito à reflexão, à criticidade, à abertura para o novo, a inquietudes, a rupturas: à inovação. Nesse sentido, cabe salientar que não há a pretensão de prescrever respostas para o tema abordado, mas sim, de colaborar com o debate no campo educacional e fomentar novas reflexões.

### **O processo formativo e a sua relação com a docência**

Como ponto de partida, trato do ingresso no curso de Licenciatura em Letras, no IFRS, *Campus* Feliz. Tal questão remete à origem das trajetórias formativas e se torna relevante para o entendimento das concepções dos egressos sobre o curso e sobre como foram se “fazendo e se formando educadores” na formação inicial e, continuamente, em suas práticas educativas no cotidiano escolar.

Assim sendo, cabe registrar que, dos 18 egressos participantes da pesquisa, 50% (9) deles entrou no curso de Letras pela oportunidade da oferta de um curso gratuito na área da educação. Os outros 50% ingressaram no curso pelo interesse na Licenciatura na área de Letras - Português e Inglês. Desses, ainda pode ser descrito que 39% (7) ingressaram por interesse em ser docente na área específica (português, inglês ou literatura) e 11% (2) por interesse em ser docente na área de Letras, em virtude de inspiração nos seus professores de Língua Portuguesa.

Portanto, ao longo do andamento formativo, ocorreu um “processo de desenvolvimento e estruturação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19) que se realizou mediante dupla decorrência de uma maturação intelectual através de possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos profissionais docentes e de experiências vivenciadas pelas egressas no curso.

Dessa forma, o conhecimento como resultado do processo de aprendizagem não se constituiu no abstrato. Ele existe imbricado às pessoas, enquanto significado pelos sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal (FREIRE, 1996). Por isso, o ato de conhecer exige a cumplicidade do sujeito que o realiza, na intenção de envolver-se com seus sentidos e com as percepções prévias, buscando ampliá-las ou reconfigurá-las. Assim, o conhecimento potencializa a formação docente, mediante à ampliação dos conhecimentos prévios, da mesma maneira que através da construção de saberes docentes (saberes da formação profissional e de saberes disciplinares,

curriculares e experienciais), os quais dão base para o desenvolvimento profissional, sendo “elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2002, p. 39). A narrativa, apresentada a seguir, entre outras que poderiam ser demonstradas aqui também, atesta essa percepção:

*Na minha turma, nós tínhamos a impressão de que a gente chegaria ali e estudaria somente gramática. A perspectiva de todos era essa. [...] Depois de desconstruir essa ideia, percebo que foi um curso que me surpreendeu muito, porque me engrandeceu pelas oportunidades que eu tenho como professora de língua portuguesa e inglesa. Oportunidades que eu digo de instigar os meus alunos a diferentes interpretações, a um olhar crítico pros diferentes mundos, que eu posso apresentar pra eles através de textos, de diferentes leituras e percepções. Percepções não só de texto e da questão gramatical, mas a possibilidade de olhar para o mundo de forma diferente e perceber a notícia de uma outra forma. Na minha percepção, eu considero que eu não era tão crítica antes do curso de Letras, quanto depois que eu o concluí. Minha percepção de mundo, de educação e da minha própria área é outra (Cora, 2021, grifo nosso).*

Essa narrativa, entre outras analisadas, igualmente, reforça a ideia da existência do processo de formação e a sua relação com a docência. Então, parece pertinente tecer algumas ponderações sobre essa articulação. O conceito de formação, segundo Marcelo Garcia (1999), envolve uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso considerar frente a outras concepções eminentemente técnicas, pois está relacionada aos “fins e objetivos a alcançar, a conteúdos e experiências a assumir, às interações sujeitos e meio e aos estímulos, mobilizações e apoios no processo” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21). Assevera, ainda, que o conceito relaciona-se com a capacidade de formação, bem como com a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, que é responsável pela ativação e pelo desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja, imperiosamente, autônoma.

Assim, no intento de ampliar a reflexão sobre o conceito de formação, e ao articular esse conceito à formação de professores, entendo, mediante os estudos realizados junto a autores como Cunha (2006, 2010, 2016), Charlot (2000, 2013, 2020), Marcelo Garcia (1995, 1999), Nóvoa (1995, 2017, 2019) e Tardif (2002), que a formação de professores se institui como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em sua prática educativa e em suas atividades e funções. Para além disso, ainda é possível considerá-la como um processo contínuo que engloba elementos pessoais, profissionais e sociais. Portanto, a concebo como um processo que incorpora “a ideia de percurso profissional” (CUNHA, 2010, p. 135), que se constitui numa trajetória não linear, mas de evolução e de continuidade de experiências tecidas por fases e momentos nos quais operam diferentes aspectos e condições (sociais, políticas, pessoais, familiares).

Dessa maneira, convém atentar ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, explicando que a noção de desenvolvimento “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Além disso, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Ainda, é preciso lembrar o entendimento de que a formação de professores inclui também o enfoque pessoal da profissão docente, o qual considera a capacidade de relação e de comunicação que define o “tacto pedagógico” (NÓVOA, 2017). Menciono, aqui, a existência de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional. Uma dimensão que se engendra no sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Portanto, coloco ênfase na dimensão pessoal e, a partir dela, no sentido que os professores concebem ao seu trabalho. De acordo com Nóvoa (1995, 2017), que vem reforçando, ao longo de suas pesquisas, desde a década de 1990, estar em formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nessa lógica, a formação docente se inscreve num processo de “ir sendo, nos projetos, e nas ideias de futuro” (NÓVOA, 2019, p. 9). É, portanto, uma trajetória feita com diversas bases e suportes: dos conhecimentos, dos mestres, dos livros, das aulas, dos colegas, da tecnologia, mas depende sempre de um investimento pessoal. Isso posto, a formação nunca está pronta e acabada, é um processo contínuo que se engendra à concepção de “inacabamento ou inconclusão” (FREIRE, 1996), pelo qual o sujeito busca “se fazer”, se constituir, mediante a construção permanente de aprendizagem, que também pode ser entendida como:

Aprender para constituir-se, em um triplo processo de “hominização”<sup>3</sup> (tornar-se homem), de singularização (tornar-se em exemplar único), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com os outros com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. [...] aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema

---

<sup>3</sup> Charlot (2000) utiliza-se desse termo para explicar a perspectiva antropológica da educação, pois para o autor “nascer é penetrar nessa condução humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens” (p. 53).

de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Desse modo, buscando adentrar a tessitura do movimento formativo junto aos egressos, que fizeram sua formação inicial no curso de Letras, procurei resgatar elementos formativos e os desafios da prática docente, no intento de me aproximar de suas percepções sobre a formação no curso de Letras e como a ressignificam ao longo do seu desenvolvimento profissional docente.

### **A formação docente e os desafios contemporâneos da/na profissão**

Para a maioria dos egressos, 89% (16), o contexto pandêmico intensificou alguns desafios da prática docente que há muito tempo integram os dilemas da profissão, como os destacados pelas interlocutoras: o trabalho solitário para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar, o volume de atividades e a complexidade de fatores que engendram o trabalho docente, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos para a realização das aulas, a desvalorização profissional e as reformas das políticas educacionais e curriculares que priorizam as lógicas neoliberais em detrimento das questões educacionais. Esses dilemas podem ser percebidos na narrativa reflexiva de Ana Maria (2021), por exemplo:

*[...] A formação no curso de Letras me deu base para eu trabalhar na área, mas me instigou a pensar sobre vários aspectos também. [...] Sobre os desafios de ser professora na atualidade... isso tem me feito pensar muito [...] Sobre o ser docente, sobre a escola, sobre o sistema educacional que não acompanha o trabalho dos professores, que não está interessado em ouvir os professores, que manda as coisas de cima para baixo e a gente tem que engolir, tem que fazer, tem que se virar, tem que dar conta. Mas, quem dá conta do professor? O professor dá conta de tudo: das exigências do sistema educacional, da BNCC, da burocracia, dos alunos, do planejamento, das atividades na pandemia... Mas e do professor, quem dá conta? Quem cuida do professor? Eu acho que isso tem feito muita falta no nosso trabalho, no dia a dia. [...] aquele sentimento bom de ser professor, ele acaba sendo desgastado. E isso é uma coisa que eu acho muito triste, porque quando a gente escolhe ser professor é porque gosta, e busca formação para ser um bom profissional, porque gosta do que faz. E quando a gente chega ao ponto de se sentir meio incomodado de fazer aquilo que gosta, que é o seu trabalho, é porque algo não está certo, é porque não está andando bem. A pandemia aumentou, ainda mais, a quantidade de trabalho que a gente precisa dar conta. O ano de 2020 foi muito difícil, muito cansativo, mas vencemos o ano letivo. Ninguém estava preparado para tudo isso, mas a gente conseguiu. [...] Entendo que falta o olhar sensível para o trabalho do professor e para o professor (Ana Maria, 2021).*

Essa narrativa retrata/exprime várias questões da conjuntura contemporânea que desestabilizam a profissão docente. O espaço educativo e, em específico, a reconfiguração do trabalho dos professores, sofre atravessamentos e consequências das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que se desenvolvem mediante o processo de globalização

e sob a égide da “racionalidade neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016). Face a esse cenário, os imperativos das políticas econômicas, vinculadas a lógicas individualizantes, de desempenho e de concorrência, se sobrepõem aos pressupostos que orientam as políticas educativas (CHARLOT, 2013; 2020; CUNHA, 2016; NÓVOA, 2017), reverberando num “Movimento Global de Reforma Educacional – GERM” (SAHLBERG, 2018). Essas reformas balizam a construção de um tipo de escola e, paralelamente, esta escola está “destinada a um tipo de sociedade” (LAVAL, 2019). De acordo com Laval (2019, p. 20), na “nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas”.

Reforço, então, que, como as tensões entre as políticas globais e os contextos locais se multiplicam, essa tendência de reformas, por meio de (re)formulação de políticas educacionais, desencadeia repercussões às práticas educativas dos professores em vários lugares do mundo. Essas políticas, mesmo com origens distintas, convergem para aspectos que contribuem para a “desprofissionalização docente” (NÓVOA, 2017), sendo que o valor dos profissionais e das instituições de ensino é dado em termos de sua produtividade e de sua performance (SANTOS, 2004; BALL, 2002; PACHECO; PESTANA, 2014). Goodson (2019) também corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

O ímpeto é um motor corporativo para colonizar a educação pública como lugar de acumulação de lucro. A negação e a difamação do conhecimento especializado e das opiniões educacionais que estão em curso apenas confirmam esse ponto de vista. (GOODSON, 2019, p. 44).

Ao ocorrer o deslocamento da atenção do processo educacional para a busca de resultados mensuráveis, tramam-se a isso mecanismos para “reformular professores” (BALL, 2002) e para mudar o que significa ser professor. A prática educativa volta-se cada vez mais ao atendimento às novas exigências externas, estruturadas em políticas educacionais “enviadas de cima para baixo” (Ana Maria, 2021). São essas políticas educacionais que resultam em consequências na prática educativa e na “alma do professor – na vida em sala de aula” (BALL, 2002). De acordo com Goodson (2019, p. 42), as mudanças externamente regulamentadas deixam como principal lacuna “a conexão com as convicções profissionais e com as missões pessoais próprias dos professores”. No modelo de mudança interna gerada profissionalmente, “ela era parte integrante; no modelo externamente imposto, é meramente ‘presumida’”. Isso transforma o contexto e “o controle do currículo da escola e, ao fazê-lo, altera o meio social de ensino-aprendizagem” (GOODSON, 2019, p. 42).

Para além disso, os desafios destacados pelos egressos e de forma mais nítida na narrativa de Ana Maria (2021) demonstram aspectos que correspondem às urgências demandadas pela “sociedade do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento” (NÓVOA, 2017), que são categorizações forjadas pela lógica neoliberal. Hodiernamente, essas tendências impactam no espaço educativo e na prática educativa dos professores.

Conforme Nóvoa (2004), quanto à sociedade do espetáculo, ocorre uma dimensão de exposição pública da instituição escolar e das atividades docentes. Quando se refere à transparência, refere-se à avaliação. Os rankings internacionais de avaliação de desempenho retroalimentam o espetáculo constante da “crise da escola e em regra geral, para culpar os professores” (NÓVOA, 2004, p. 2). Paralelamente ao espetáculo, há a competição. A divulgação anual dos resultados obtidos pelos alunos e pela escola estimula competições e, conseqüentemente, os resultados são entendidos como indicadores de qualidade. Implicitamente, nessas categorizações, perpassa a perspectiva mercadológica e de consumo, a qual força a convergência da educação de um “bem público” para mais um “bem de consumo”. E, finalmente, a questão da sociedade do conhecimento, articulada à expressividade dos “tempos que correm”, a qual trata de uma “aprendizagem ao longo da vida” e pela qual responsabiliza-se cada sujeito pela sua qualificação e atualização. Há, inclusive, a instauração de uma relação culpabilizante de cada um perante o seu próprio percurso formativo. Então, acompanha-se a transformação “dos problemas sociais em problemas individuais”.

Ainda é válido destacar que essa sociedade, na qual impera o desempenho e a concorrência, gera como contraponto o “cansaço e o esgotamento excessivo” (HAN, 2017). Conforme escreve Han (2017), em seu livro intitulado a *Sociedade do cansaço*, no século XXI experienciamos uma época de velocidade e de esgotamento, na qual se valoriza indivíduos inquietos, hiperativos, que se adaptam ao cotidiano produtivo e que exercem inúmeras e variadas tarefas. Para o autor, “o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma. O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando” (HAN, 2017, p. 71). À vista disso, considerando as narrativas das interlocutoras e explicitamente o excerto de Ana Maria (2021), é perceptível que a pandemia evidenciou com mais nitidez os aspectos relacionados aos desafios contemporâneos da profissão docente.

## Formação docente sob a perspectiva dos egressos: à guisa de conclusão

Como consequência dos atravessamentos e dos desafios sinalizados, que reverberam na profissão docente, não surpreende que os professores, na sociedade contemporânea, sejam considerados “trabalhadores da contradição” (CHARLOT, 2013; 2020). Nas palavras do autor:

A lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado de empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Observa-se hoje uma contradição entre novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instituídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se. (CHARLOT, 2013, p. 60).

Nesse sentido, as práticas educativas dos egressos se constituem em um emaranhado de tensões e contradições que denotam e intensificam a complexidade do exercício docente no seu cotidiano. No entanto, foi possível perceber que também encontram alternativas para atuar na contramão dos processos hegemônicos de regulação, engendrados pelo neoliberalismo. Perante os seus conhecimentos e saberes, assim como através de uma posição docente reflexiva e crítica do contexto educacional, demonstram indicativos de resistência ao modelo dominante, sinalizando que “são capazes de viver nos limites, submetidas à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens” (CUNHA, 2006, p. 19). Além disso, sinalizam que a formação no curso de Letras contribuiu para a constituição dessa posição docente. Esses sinais de resistência podem ser observados nas narrativas a seguir:

***Olha, ser professor/professora no contexto atual é um ato de resistência e de muita coragem. [...] porque a gente tem presenciado e vivido tantos ataques à educação e aos professores, como os inúmeros cortes e a desvalorização da nossa profissão. [...] Para usar uma metáfora: às vezes parece que a gente está caindo num abismo e que não sabe quando é que vai chegar no fim. [...] Por isso, é um ato de resistência e coragem. Todos os dias você tem que respirar fundo, pensar no que te motiva a estar ali, pensar nas suas práticas e seguir. Porque a gente acredita no que a educação pode realizar. A gente sabe que no contexto geral não é o ideal, está bastante longe de ser o que a gente gostaria, mas que a gente tem a possibilidade de ensinar e fazer a diferença na vida de alguns alunos. É preciso muita coragem pra acreditar em uma educação diferente, para pensar além das notas e planejar aulas de forma coerente com a perspectiva que a gente acredita. O curso de Letras me apresentou conhecimentos e outras frentes que me dão base para fazer esse tipo de prática. [...]***

*Eu tive professores que me marcaram, que impactaram em minha trajetória, no sentido de desejar aprender, de gostar de ler, de pensar criticamente. Então, é possível que eu faça o mesmo (Cecília, 2021, grifo nosso).*

*(Suspiro). É uma luta constante. No contexto atual, acho que uma das palavras que descreve o trabalho docente é coragem. No sentido de me manter de pé e continuar buscando por aquilo que a gente acredita, uma educação pública que é sim capaz de mobilizar os alunos, de fazer eles crescerem, de aprenderem [...] Então, é uma luta constante em busca daquilo que a gente acredita, apesar de todos os ataques que a gente sofre. Coragem, acho que é a palavra que define que a gente continue acreditando, continue estudando, e sendo perseverante, firme e vendo que também não está tudo errado. [...] cada um de nós transformando um pouquinho, um dia quem sabe, a gente vai chegar num ideal de educação pública e também numa sociedade menos desigual e mais humana. Por isso, eu sigo em frente. Essa forma de entender a educação e de construir a minha prática tem influência direta da minha formação no curso de Letras (Cora, 2021, grifo nosso).*

Dessa forma, considero que a construção das práticas educativas das egressas é engendrada mediante complexas contradições – políticas, econômicas, sociais e culturais –, sendo que essas “múltiplas influências e energias fazem oscilar as funções de emancipação e regulação que constituem fundamentalmente os processos educativos” (CUNHA, 2009, p. 9). Portanto, as atitudes emancipatórias exigem “coragem” para enfrentar os riscos de assumir a posição crítica, “da mesma maneira que conhecimentos e competência para a construção de um saber fazer que ultrapasse os processos de reprodução” (CUNHA, 2006, p. 17). Isso significa que:

Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo é analisá-lo como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes. (CUNHA, 2006, p. 25).

Nessa direção, ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos, e essas escolhas dependem do contexto, “da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos” (TARDIF, 2002, p. 132). O que se desvela, até então, é que as egressas, ao longo do seu processo formativo, reconfiguraram suas práticas, “escolhendo” romper com as formas tradicionais de ensinar e aprender, voltando-se à inovação educativa. Portanto, vale retomar o posicionamento de Freire (1996) em favor da transformação e da mudança, no qual pontua que “a realidade está sendo assim”, todavia que há outras possibilidades dela se constituir. Nessa perspectiva, há o entendimento de que a mudança também está imbricada ao processo formativo e ao fazer docente.

## Referências

- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- Correio da Educação. O Semanário dos Professores, n. 47. 16 fev. 2004. Disponível em:  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.
- CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p. 9-29.
- CUNHA, Maria Isabel da. Epistemologias em questão: significados no currículo e na prática pedagógica. **Revista de Estudos Curriculares**, Ano 7, n. 1, p. 4-13, 2016.
- CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEM, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (et.al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.
- CUNHA, Maria Isabel da. Professor (ser). *In*: STRECK, Danilo R; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DARDOY, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação**.

NÓVOA, António. Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 211-222, jul./set. 2019.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação PUCRS**, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0**: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo? São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



# **TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA/ARTISTA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA**

Lucas Nascimento Braga Silva

## **Ser professor de música: questões contemporâneas**

Nas últimas duas décadas, pudemos observar a ascensão da presença da Música nas escolas do Brasil, fato este impulsionado principalmente pela aprovação da Lei nº 11.769/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica do país, um importante marco na luta pela Educação Musical, que é o resultado de intensas articulações entre o Congresso Nacional, artistas, músicos, professores e sociedade civil que sob coordenação da Associação Brasileira de Educação Musical, a ABEM, produziram um contexto satisfatório, mas até os dias hoje ainda não suficiente para efetivação desta realidade.

A aprovação desta legislação tratava-se de um grande salto para a efetivação do ensino de música na escola, porém, até agora, quinze anos depois, diversas questões referentes à presença da música na escola não foram resolvidas, tais como a especificidade do professor licenciado em música para ministrar tal disciplina, pois a legislação de 2008 foi sancionada com um veto que excluía a obrigatoriedade do profissional específico e atribuía aos estados e municípios disporem sobre esta questão.

A presença, e até mesmo a ausência da música na educação básica, tem sido problematizada na literatura da educação musical sob diversas formas. Wolffenbüttel (2009) aponta que, mesmo com alguns problemas já detectados - como os mencionados aqui, incluindo a escassez de professores de música atuando nas escolas, as divergências sobre aula de música curricular e extracurricular e a atuação de outros profissionais nos espaços escolares - a música mantém presença nas escolas de educação básica em diferentes tempos e espaços.

Dada esta discussão sobre a presença da Música nas escolas, e sendo possível observar que é a partir da aprovação da referida Lei que tal cenário se consolida, as discussões sobre a Música na escola ganham outro foco, o do Professor de Música, este que tem sua formação atravessada por diversas questões sociais, culturais e pedagógicas, que passa por cursos de licenciatura das mais diversas configurações.

Neste sentido, o presente capítulo busca apresentar algumas reflexões a partir de uma pesquisa já realizada sobre o tornar-se professor de Música olhando para as práticas formativas do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Como percursos metodológicos, analisou-se alguns documentos como Plano Pedagógico do Curso e ainda a análise de alguns questionários respondidos por egressos do curso em questão. As aproximações e conceituações teóricas são do campo da docência e da formação de professores e ainda da Educação Musical.

## **O curso de Licenciatura em Música da UERGS**

Ao entrar em um curso de Licenciatura em Música, várias são as possibilidades de formação encontradas por estes estudantes como mostrado nos gráficos anteriores, é o começo de um percurso formativo que envolve não apenas os conhecimentos específicos e técnicos da área, mas também processos de formação que vão além do currículo do curso. São processos particulares e pessoais presentes na e além da formação no curso superior, como a própria experiência musical, que pode ser oriunda de diferentes etapas da vida e, também oriunda de práticas musicais curriculares.

Ser professor de música é algo que ainda gera alguns questionamentos por parte de vários grupos, familiares e sociais principalmente. Estes questionamentos na maioria das vezes são relacionados ao sucesso financeiro da profissão ou da garantia de inserção no mercado de trabalho, pois muitos consideram o professor de música não apenas professor, mas também um artista. Esta denominação, professor artista, reflete uma realidade profissional do mundo contemporâneo onde os egressos de cursos não somente da música, mas também de outras áreas das artes recorrem a outras formas de trabalho, sendo artista e professor ao mesmo tempo (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 96).

Nas palavras de Wolffenbüttel (2009), refletindo sobre essa realidade:

A carga de significados que as expressões professor e artista possuem, constrói um imaginário. Muitas vezes esse imaginário é o professor como aquele que é responsável por ensinar, fazer-se entender e fazer com que os alunos entendam o conteúdo a ser passado, e o artista, aquele que é livre para se expressar, que pode viajar em pensamentos e produzir subjetivamente aquilo que compreende da vida (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 46).

Ser professor de música artista é a proposta do Curso de Licenciatura em Música da UERGS, curso este para onde olho como lócus desta proposta de pesquisa. Para o Plano Pedagógico do Curso (PPC), o objetivo é formar profissionais [...] “na área da Música que atuarão tanto como artistas, quanto como professores no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão

crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência” (UERGS, PPC, 2006, p. 2).

Sobre este professor de música artista, o PPC do curso denomina este sujeito como professor de música/musicista. No documento, estas informações são dadas da seguinte forma:

O Professor de Música/musicista egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em educação musical, dominando princípios da música, de forma a atuar tanto como musicista quanto como professor; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes. (UERGS, PPC, 2006, p. 3).

Esta configuração curricular, a forma como o curso é constituído, [...] diferentemente da maior parte dos cursos de artes no País, que formam, preferencialmente, o músico erudito, o artista ou o professor, a presente proposta caracteriza-se por estimular a formação de um profissional que transite entre o fazer artístico e pedagógico, possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas (UERGS, PPC, 2006, p. 5).

Faz-se necessário ressaltar que o PPC deste curso não menciona áreas fundamentais como a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial como espaços de atuação do professor de música egresso deste curso, também, a experiência formativa para estes espaços de atuação profissional não está contemplada nos estágios curriculares do curso.

Já em relação aos espaços alternativos de atuação profissional, o PPC destaca que embora os cursos de Artes em geral no Brasil enfatizam licenciatura ou bacharelado, e conseqüentemente artista ou professor, uma realidade profissional mostra que a ampla maioria de egressos destes cursos precisam encontrar outros meios de trabalho, ora sendo artista, ora professor e às vezes artista e professor ao mesmo tempo, embora possuam formação voltada somente para um destes caminhos.

Neste sentido, o PPC destaca que a partir desta realidade, uma das justificativas de criação do curso é atender a esta demanda por espaços diversos de atuação profissional, aponta ainda que as concepções contemporâneas de ensino de artes propõem uma integração entre o ser artista e o ser professor.

É pensando neste mercado diversificado e emergente – basta ver o grande número de ONGs que solicitam o trabalho de profissionais em artes – que requer um trânsito em

diferentes ambientes artístico-pedagógicos – que esse curso propõe a formação de um profissional que pode atuar tanto em um grupo artístico, como numa ONG, ou no ensino formal. (UERGS, PPC, p. 7).

Na proposta curricular para a formação destes professores de música, encontra-se um currículo dividido em eixos temáticos, sendo eles verticais, que são caracterizados pela música, e horizontais, na perspectiva dos estudos pedagógicos e das teorias práticas e artísticas. No sentido de contemplar a experiência formativa docente para atuação em espaços diversos, o currículo do curso proporciona o componente curricular Estágio Supervisionado em Arte: princípios e procedimentos, cujo objetivo é um fazer docente coletivo entre todas as áreas das artes.

O curso de Licenciatura em Música da UERGS proporciona em seu viés formativo a construção integral do professor artista. Investe em um professor que transita entre docência e performance artística, apontando que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e desenvolvimento estão conectados.

### **Pensando sobre práticas formativas**

Diversas são as práticas de formação que podem ser encontradas em um curso de Licenciatura em Música, entretanto, nesta escrita problematizo as práticas formativas e a docência em si como uma experiência, na perspectiva foucaultiana, uma vez que a experiência é entendida como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.” (FOUCAULT, 2014, p. 8).

Quando penso em práticas formativas especificamente de um curso de licenciatura em Música, entendo que existe uma situação de saberes. Tardif (2002) nos diz que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Este autor aponta ainda que quatro saberes atravessam a atividade docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Na Música, assim como em outras áreas do conhecimento, há uma dicotomia da teoria e prática. Alguns veem um curso de arte devendo proporcionar mais aspectos práticos do que teóricos, sendo essa uma questão que é discutida também nos currículos escolares. Quanto a isso, uma comparação possível de fazer pode ser aprender a tocar um instrumento musical, o que ao mesmo tempo se alinha com a teoria musical, pois para se aprender um instrumento musical, precisa-se aprender também teoria musical e vice-versa. O que precisamos é uma perspectiva que seja indissociável, como pensa Alfredo Veiga-Neto:

Não há como separar teoria e prática. A própria teoria é indissociável da prática, ou talvez seja melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no “interior” da qual ela, a prática, faça sentido. (VEIGA-NETO, 2007, p. 20).

Refletindo a dicotomia e a indissociabilidade teoria-prática, constatando ainda que o currículo do curso de Graduação em Música contempla disciplinas pedagógicas, musicais, componentes eletivos de outras áreas das artes, penso que isso promove um caráter de exercício da atividade artística e do exercício da docência.

Pensar uma docência entre aquilo que chamo de tempo professor (a partir das ações dos componentes curriculares voltados para a formação de um professor de música) e tempo artista (práticas dos componentes curriculares que são voltados para a constituição de um artista/musicista). Cabe colocar que, embora a formação se dê a partir do currículo do curso, existem outras ações do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão que, assim como ocorrem em outras universidades, também são proporcionadas aos acadêmicos do curso analisado. Estas ações, na UERGS, acontecem como a oferta de cursos para a comunidade, mostras artísticas, recitais de meio e fim de curso e outras atividades culturais.

Sobre a análise das práticas formativas como ferramenta, a referência às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso mencionadas por Fabris (2015) cabem ser mencionadas por sua relevância junto aos processos de formação mobilizados no curso, pois um curso de formação não apenas ensina transmitindo conhecimentos, ele ensina formando pessoas e profissionais. Para a autora:

Ao tomarmos as práticas pedagógicas como tecnologias de poder, não podemos negar que essa posição vai produzir sentidos e posições estratégicas para os alunos e professores. Não podemos afirmar que não ocorram aprendizagens, mas o que está em jogo nos processos de escolarização é muito mais do que os saberes que são ensinados, é a própria subjetivação dos sujeitos. (FABRIS, 2015, p. 138).

Entendo ainda, que a relação das práticas de formação do curso vão na perspectiva também do conhecimento pedagógico musical dada na relação dos saberes específicos. Neste sentido, ao apontar as práticas formativas, vejo-as como dispositivos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento dos objetivos do curso e no perfil de egresso a ser formado pelo curso, possibilitando uma formação, como prevista por esta graduação específica, que aponta uma dimensão integral do professor de música.

## O *habitus* conservatorial nas práticas formativas

Durante o processo de sistematização e análise dos dados da pesquisa bem como de seu material empírico, pode-se constatar a partir da criação de um grupo de sentido que, as práticas formativas que permeiam o curso de Licenciatura em Música da UERGS evidenciam o chamado *habitus* conservatorial na formação dos professores de música deste curso.

O *habitus* conservatorial, perspectiva colocada em pauta a partir de estudos realizados (PEREIRA, 2015; PENNA, 2015) com diversos cursos de Licenciatura em Música do Brasil, mostra que o modelo conservatorial persiste na elaboração dos currículos e, conseqüentemente, nas práticas adotadas nos processos formativos do professorado de música, ocasionando ainda em uma naturalização deste princípio. Esta ideia conservatorial, elenca saberes que remetem ao erudito, ao clássico, ao belo e ao superior, enquanto em outras perspectivas curriculares e em outras literaturas, o ensino de música deve considerar não somente estes saberes, mas também abraçar a diversidade que a Música, assim como as demais áreas das artes proporcionam.

Para tratar do termo “conservatorial” e melhor compreendê-lo, Penna (2015) aponta que este designava “instituições criadas para cuidar de crianças órfãos, conservando-os longe dos perigos da marginalidade, e para tanto, o ensino de música era um recurso recorrente, sendo estas instituições responsáveis pela formação de excelentes músicos”. Este pretexto da formação de excelentes músicos ainda é relacionado com o aprendizado musical até os dias de hoje, visto que os conservatórios de música se espalharam e cultivam as práticas de virtuosidade na Música, especialmente no aprendizado de instrumentos musicais.

No entanto, o adjetivo “conservatorial” é empregado para discutir temas relacionados à Música de forma muito objetiva. Ainda, Penna (1995) diz:

Esse ensino “conservatorial” dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas, o que talvez seja consequência de seu relativo isolamento [em escolas especializadas], que o protege de grande parte dos problemas e dos processos de questionamento da educação brasileira (PENNA, 1995: 132).

Quando analisado este modelo em relação a suas práticas, a leitura de partituras e a notação musical, o emprego de técnicas relacionadas à música clássica e a performance se sobressaem em relação a outros aspectos pedagógicos do aprendizado musical. Deste modo, esta “herança” que o modelo conservatorial carrega se mantém presente nos cursos de Licenciatura em Música, e por consequência, a referência ao *habitus* conservatorial nas práticas de formação dos cursos.

A compreensão do *habitus* é feita no campo da sociologia. Para o sociólogo Pierre Bourdieu, *habitus* é:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Mas afinal, há algo de errado nesta predominância conservatorial no ensino de Música e conseqüentemente na formação de professores de Música? Para Pereira (2015), “o *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa”.

Portanto, é desse lugar de hierarquização, de julgamento de uma obra de arte, como melhor ou pior que me afasto. A música erudita tem seu valor e a música popular também, ambas podem conviver, trazendo ao mundo sons, ritmos, melodias que são arte, apenas diferentes e que podem ser usufruídas nas suas diferenciadas formas.

Nesse sentido, Hannah Arendt nos faz pensar sobre o que é legitimado com conhecimento posto e a relação de poder que alguns saberes podem estabelecer na tradição teórica, para a autora “quando o passado deixa de nos orientar no presente e quando não mais conseguimos explicar o que ocorre no nosso mundo com base em conceitos, categorias e modos de pensar que herdamos do passado, isso certamente pode implicar algum ganho, mas as perdas são grandes”. (ARENDDT, 1990).

Ao longo da história da Música, ou da Educação Musical, diferentes movimentos foram pensados e realizados para que a Música não apenas figurasse como uma verdade posta de como se aprendia ou se ensinava, ou ainda de como se faz Música.

Ampliando o olhar para a discussão sobre as práticas formativas nos cursos de Licenciatura em Música, e aqui, concentrando no curso da UERGS, nota-se que a tradição e até mesmo a persistência do *habitus* conservatorial se mantém presente nos processos de formação dos professores de música, porém, com alguns diferenciais, neste curso, a qual análise, se busca formar um professor de música artista, ou um professor de música musicista. Seria este diferencial do curso, inovação ou uma ruptura do *habitus* conservatorial nesta proposta de educação?

Se for inovação, unindo-me ao pensamento de filósofos e sociólogos como Durkheim, Dewey e Arendt, Lorieri questionaria se “não cabe fazer

uma educação que, além da busca da conservação do “antigo bom”, incentive a busca pelo que falta, a busca pelo “novo bom”, pela boa inovação e quiçá pela necessária revolução?”. Se olharmos como ruptura, Arendt (1990, p. 23) nos convida a pensar que uma ruptura “permite reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela Modernidade”.

Entre inovação e ruptura, o que se observa é um movimento de fuga deste *habitus* ao buscar formar um professor artista que possibilita atravessar este viés colonial e da tradição que está incorporado no currículo do curso, considerando ainda, que neste currículo em questão, elaborado em 2006, a quantidade de componentes curriculares dispostos para a performance e áreas específicas da música, ou seja, maior quantidade de práticas conservatoriais, é maior em relação àquelas que abordam as questões pedagógicas, considerando que se trata de um curso de licenciatura que forma professores.

A concepção colonial, observada a partir dos cursos de Licenciatura em Música, segundo Pereira (2020), tem mostrado que é um desafio a ser enfrentado. Esta colonialidade é entendida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras culturas, exercem profundo poder de dominação, e os currículos dos cursos superiores em Música no Brasil mostram-se como produtos e (re)produtores dessa lógica. Acabam por funcionar, portanto, como instrumentos de manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética.

O curso de Licenciatura em Música da UERGS tem passado por reformulações, atualmente, se trabalha com um outro currículo em que as disciplinas pedagógicas para pensar a formação do professor de música e a Educação Musical estão em maior evidência. Uma mudança importante observada, é que o instrumento musical de escolha do estudante não é o único a acompanhar sua formação durante o curso, neste novo currículo, deseja-se que o licenciando transite entre outros instrumentos secundários com um viés educativo e não mais performativo.

A história da música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar este conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX. (VIEIRA, 2000, p. 4).

## Corpos em perspectiva: a fuga do *habitus*

Uma fuga, quando vista como um estilo de composição musical, muito presente na época em que Bach escrevia suas composições, por volta do Século XVII, é entendida como uma peça que segue padrões polifônicos, e em essência, consiste na insistente repetição de um tema e de sua imitação, com fragmentos livres entre as repetições.

O estilo conservatorial, ou melhor, o *habitus* conservatorial analisado e descrito anteriormente, predominantemente ratifica os padrões da herança europeia de ensinar e aprender música, e ainda legitima estas práticas, incorporando-as nos cursos de Licenciatura em Música, está presente como uma verdade posta de como repetidamente se deve propor a formação de um professor de Música. Entretanto, assim como a fuga à peça musical, que precisa de contrapontos, vejo que no *habitus* também existe espaço para tal.

Durante as análises desta investigação, constatou-se que os professores de música resistem ao famigerado *habitus* conservatorial em meio às práticas de formação dispostas no Curso de Licenciatura da UERGS, fato é, que em alguns momentos quando proposto atividades na perspectiva conservatorial, os corpos entram em cena por meio da criatividade, para resistirem ao hegemônico. Esta fuga pode ser observada e lida quando as formas de produção de sons, melodias e o fazer musical como um todo não se dá exatamente de forma convencional, onde em diferentes momentos, as tradições conservatoriais são deixadas de lado e os corpos entram em cena como instrumentos sonoros, possibilitando outros ritmos, outros sons e diversos significados atribuídos a uma formação predominantemente tradicional.

Assim, colocar em perspectiva e pautar sujeitos, corpos e criatividade como uma fuga deste modelo conservatorial é algo a ser pensado com maior profundidade. Em meio a esta relação de poder entre a atmosfera do *habitus* e a fuga destes moldes evidenciados, temos não somente uma hierarquização de poderes e saberes, mas também uma espécie de disciplinamento que está intrínseco e incorporado nestas práticas de formação conservatoriais. O filósofo Michel Foucault, ao pensar sobre corpos, disciplina e relações de poder, aponta que:

A disciplina faz funcionar o poder de relações, que se sustentam por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua seguindo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. (FOUCAULT, 2014).

Na perspectiva foucaultiana, as relações de poder podem ser estabelecidas sob a ótica da disciplina, desta forma, ao se situar neste processo de disciplinamento dos saberes na perspectiva conservatorial do *habitus*, os poderes disciplinares “exercem efeitos positivos e discretos sobre o corpo dos indivíduos visando transformá-lo num corpo dócil e útil” (FOUCAULT, 2012, p. 37)

O caráter hegemônico representado pelo *habitus* e que por consequência impõe os padrões estéticos e a rigidez deste modelo disciplinar, acaba comprimindo o conhecimento musical, e assim, tornando-se necessário os movimentos de fuga pelo corpo em resistência a estes padrões. De outro modo, ainda situando a importância do corpo neste processo, que por si só é político e carrega distintas histórias e subjetividades, torná-lo um instrumento de fazer música e pulsar ritmos, ecoar timbres e coletivamente produzir melodias não somente como fuga de um modelo posto que atravessa a formação de um professor de música, mostra também uma oposição à violência-ideológica, como constrói Foucault. Para ele:

Analisar o investimento político do corpo e a microfísica do poder supõe então que se renuncie – no que se refere ao poder – à violência-ideologia, à metáfora da propriedade, ao modelo de contrato ou ao da conquista; no que se refere o saber, que se renuncie à oposição do que é “interessado” e do que é “desinteressado”, ao modelo do conhecimento e ao primado do sujeito (FOUCAULT, 2012, p 31).

Diante disso, a disposição dos corpos em fuga deste *habitus* resistem não somente pelo fazer musical em contraponto a algo posto, nem tão somente como uma forma de resistência à estas práticas formativas no Curso de Licenciatura em Música, onde torna-se professor artista, mas sim daquilo que Foucault (2012, p. 32) chama de tratar do corpo político como um “conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber”.

Ainda, a utilização do corpo em um processo de formação docente, e especificamente neste caso da formação de professores de Música, não figura apenas como uma fuga de um modelo que persiste hegemonicamente nos currículos da Licenciatura em Música. A utilização do corpo, colocá-lo como instrumento e produtor de Música é algo que historicamente tem se invisibilizado nos meios tradicionais de ensino e aprendizado de Música, embora o corpo seja parte essencial até para aspectos do *habitus* como a postura.

Esta situação do corpo pode ser analisada como um apagamento de alguns saberes, especialmente das humanas que vem sendo apagados nos últimos tempos devido a um achatamento de sua utilidade, um achatamento do pensar que acontece não somente nos espaços escolares em decorrência

das políticas neoliberais impostas na educação, mas também nos orçamentos governamentais e demais instituições conforme provoca Ordine (2016).

Para o autor, alguns saberes são considerados inúteis por não remeterem a um retorno imediatista de lucro, especialmente o lucro financeiro. Ordine (2016) pensa esta relação da utilidade do inútil a partir da literatura, para ele:

Dentro deste contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam a quantias, a literatura (mas o mesmo discurso também poderia valer para os outros saberes humanísticos e para aqueles saberes científicos livres de um imediato objetivo utilitarista) pode, em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos (ORDINE, 2016, p. 33).

Assim agem os corpos diante das práticas formativas do Curso de Licenciatura, na disposição dos corpos para a fuga do *habitus* conservatorial, ao mesmo tempo em que forjam resistências para que sua formação não atenda apenas interesses imediatistas de um contexto histórico onde a formação musical remete a hegemonias e moldes coloniais de aprender Música, situação esta que produziria reflexos na atuação docente destes professores.

Por fim, cabe reiterar que o *habitus* conservatorial não foi analisado aqui como um aspecto que diminui a formação desenvolvida por essa instituição, mas como uma força propulsora tanto da tradição como da inovação, as marcas de colonialidade e do neoliberalismo é que devem ser constantemente vigiadas para que seus efeitos sejam menores e possam dar ao professor de música sempre a constituição que a arte demanda; um professor que vive a arte e é por ela constituída na sua docência, que se faz arte.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo:** anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BORDIEU, Pierre. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FABRIS, Elí Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. **XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE.** In: Atas Portugal, 2015, p. 442-456.

- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil**. Um manifesto. São Paulo: Zahar, 2016.
- PENNA, M. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Org.). **Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa, Editora UFPB, 1995.
- PEREIRA, Marcus Vinicius. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, [S.l.], p. 109-123, mar. 2020. ISSN 2446-5356.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Plano de Curso Licenciatura em Música**, 2006.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.
- VIEIRA, Leonice Maria Bentes. **As bandas de música na construção de saberes de formação e atuação de um professor de música em Santarém-PA**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.
- WOLFFENBÜTTTEL, Cristina Rolim. **A Inserção da Música em Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Básica**. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

## **EDUCAÇÃO E TRABALHO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR ALUNOS DO CURSO SUBSEQUENTE EM SEGURANÇA DO TRABALHO SOBRE SUA FORMAÇÃO (IFMA – *CAMPUS* BURITICUPU)**

Davi Araújo Alves Pereira

Este capítulo surge do trabalho de pesquisa realizado durante o mestrado em Educação pela Unisinos, realizado entre o ano de 2019 e 2021 que resultou na dissertação com o título “Educação e trabalho: Significações produzidas por alunos do curso subsequente em segurança do trabalho sobre sua formação (IFMA-*Campus* Buriticupu)”. A pesquisa partiu do questionamento sobre os modos como os discentes de um curso da modalidade subsequente produzem significações sobre a sua própria formação e como se constituem e se concebem como sujeitos que vivenciam a relação entre a educação e o trabalho, considerando as particularidades de cada trajetória individual, os valores pessoais e as condições objetivas que medeiam este processo.

Os Ifs, criados pela lei 11.892, têm como função a formação e a qualificação com vistas na atuação profissional com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). Essa é, portanto, uma formação que busca essencialmente uma articulação dos segmentos sociais com o mundo do trabalho, segundo uma concepção que busca superar o entendimento da educação profissional como meio de instrumentalização para o mercado de trabalho ao produzir conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade, fomentando o desenvolvimento humano e profissional.

Dentre outras modalidades, os IF's ofertam cursos na modalidade subsequente, interesse desta pesquisa, que são formações curtas, voltadas para o atendimento de um público que já concluiu a educação básica, direcionadas para a formação técnica em determinado nicho de trabalho. Os sujeitos dessa pesquisa, alunos da política de Educação Profissional no Brasil, se constituem mediados pelos lugares em que vão se dispondo durante os sinuosos e incertos percursos entre a educação e o trabalho.

O trabalho é entendido aqui como mediador de sua relação com a educação, conforme concepção defendida por escritos tradicionais nessa área de conhecimento (SAVIANI, 1994; FRIGOTTO, 1993). A partir disto, a pesquisa faz importante exercício de reflexão sobre como o contexto laboral numa sociedade capitalista influencia práticas educativas e pauta, nas últimas décadas, agendas para políticas educacionais baseadas em uma racionalidade

própria do modelo neoliberal, culminando com uma análise a respeito da produção de sentidos sobre a formação para o trabalho, estando esta mediada por um contexto em que o trabalho se insere em uma estrutura que veicula valores como produtividade, lucro e competitividade, num modelo apoiado na acumulação flexível, no qual o trabalhador deve ele mesmo se tornar flexível (ANTUNES, 2006).

O presente capítulo propõe-se a expor algumas discussões presentes no trabalho originado da pesquisa de mestrado do autor, abordando aspectos que compuseram a análise sobre os sentidos produzidos sobre a formação para o trabalho por parte dos sujeitos da pesquisa.

### **Percurso investigativo: procedimentos teóricos metodológicos para o estudo das significações construídas pelos sujeitos**

Ao buscar compreender a experiência escolar dos jovens educandos utilizando-se a categoria sentido no âmbito das discussões teóricas da psicologia sócio-histórica, a pesquisa está voltada também para compreensão de processos e dinâmicas institucionais que representem o exercício de uma determinada racionalidade que, em certa medida, interfere na formação subjetiva dos sujeitos.

Uma categoria que ocupa um espaço central no presente estudo é o da mediação, cabendo aqui uma rápida discussão sobre este conceito fundamental na definição do método dialético. Analisar a mediação como constitutiva do sujeito significa entender as determinações que incidem sobre o indivíduo, num processo dialético não linear, não causal e não imediato. A mediação funciona como centro organizador da relação entre universalidade e a singularidade dos sujeitos, em que interno e o externo constituem um a existência do outro (AGUIAR, OZELLA, 2006).

A busca por essa dimensão do humano requer que o pesquisador vá além das aparências que se apresentam e busque uma compreensão dos processos que permeiam a constituição do sujeito, algo que se torna possível com a aproximação dos significados e sentidos produzidos e compartilhados na interação dos sujeitos com a realidade objetiva e subjetiva.

O entendimento das categorias significado e sentido é central na psicologia sócio-histórica para o trabalho de análise da relação do humano com o mundo. Os significados correspondem no campo semântico às relações que a palavra pode encerrar de modo mais estável e dicionarizado, representam a forma cristalizada das experiências e das práticas da humanidade, pertencendo ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. No campo psicológico se expressa como conceito generalizável apropriado pelo sujeito e sendo configurado a partir de sua própria subjetividade (VYGOTSKY, 2001).

Como comenta Gonzalez Reys (2005), os sentidos se diferenciam dos significados, pois não obedecem a uma lógica racional externa. Na descrição de Vigotsky (2001), os sentidos são produzidos pelas pessoas, de modo singular, a partir de mediações sociais específicas, através das quais é possível apreender os processos particulares de construção da consciência, entendida como uma dimensão subjetiva da realidade objetiva, um fenômeno vinculado à vida e à ação dos sujeitos.

Considerando estes aspectos citados como alguns dos norteadores do processo de entendimento da construção da consciência singular dos sujeitos, nos atemos neste trabalho à compreensão da subjetividade de estudantes da educação profissional, sujeitos da pesquisa, percebendo a atividade discente na sua relação com as condições particulares em que ela se desenvolve, sejam elas relativas aos condicionantes institucionais, sociais ou econômicos que fazem parte do modo de produção capitalista.

### **Procedimentos metodológicos para apreensão das significações dos sujeitos**

Os sujeitos da pesquisa são alunas da turma do último período do curso subsequente de segurança do trabalho do IFMA, *Campus* Buriticupu, ingressantes em 2019 e que tinham previsão de conclusão ao final do período letivo de 2020. A maioria destes alunos se declara preto ou pardo, possuem idade entre 18 e 29 anos, é proveniente de famílias com renda per capita de até meio salário-mínimo e pais com escolaridade até o ensino fundamental completo.

A pesquisa contou com a participação de 6 alunas, escolhidas primeiramente com base na disponibilidade de participação na pesquisa e por estarem no perfil mais geral da modalidade subsequente oferecida no *Campus* no que diz respeito aos critérios de renda, idade e situação do trabalho, conforme foi possível identificar.

Dentro da proposta da metodologia adotada, as entrevistas semi-estruturadas foram os instrumentos utilizados para obter acesso à fala das alunas. No intuito de conhecer um pouco da história das alunas, algumas perguntas foram direcionadas para o processo de escolha do curso, as motivações que levaram à tomada de decisão, a trajetória educacional, principalmente após a conclusão do ensino médio. Outros questionamentos foram feitos no intento de compreender o pensamento, a atividade discente durante o processo de inserção e adaptação ao curso no que diz respeito à trajetória que antecedeu a escolha do curso, as motivações e critérios para a escolha do curso, pensamentos e ideias quanto ao futuro (motivações, planos e projetos de vida) e percepções sobre o curso.

Os procedimentos de análise dos dados utilizados visam compreender as significações produzidas por esses sujeitos, utilizando-se de uma proposta metodológica de concepção histórico-dialética desenvolvida por autores como Aguiar e Ozella (2006), em que eles orientam a construção de núcleos de significados a partir das falas dos participantes.

O processo de elaboração de material a partir das entrevistas foi apropriado com base em várias leituras flutuantes que permitiram destacar e organizar pré-indicadores que, por sua vez, foram objeto de análise para a construção do núcleo de significados. Esses pré-indicadores surgiram como temas diversos, por meio de palavras e frases, filtrados conforme a importância que carregam para a compreensão do objetivo da investigação e indicam indícios da forma de pensar, agir e sentir do sujeito. Ao observar os pré-indicadores, procurou-se entendê-los, segundo orientação de Aguiar; Soares e Machado (2015), não como palavras vazias, mas como palavras carregadas de significados, materialidade histórica, aspectos afetivos e cognitivos da realidade do sujeito.

As leituras do material transcrito ajudaram na aglutinação dos pré-indicadores por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição dos conteúdos temáticos. Dessa articulação surgem os indicadores, criados e nomeados a partir da ideia prevalente. A aglutinação dos indicadores, sob temas que convergem a partir dos critérios de similaridade ou complementaridade, resultou na organização dos núcleos de significação como expressão dos pontos centrais que apresentam implicações para o sujeito e que o envolvem emocionalmente. Os núcleos foram organizados da seguinte forma:

**Quadro 1:** Organização dos núcleos de significados a partir da aglutinação de indicadores.

| <b>Articulação de indicadores</b>   | <b>Núcleos de significados</b>   |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O tempo e a juventude/o uso do tempo.</li> <li>2. O processo de escolha pelo curso.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Pelo menos não vou ficar parada”<br/>O tempo e as escolhas: O social mediando a construção da temporalidade e o processo de escolha.</li> </ol> |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilidade do diploma.</li> <li>2. Expectativa pós curso e incertezas.</li> <li>3. Desistência como possibilidade.</li> </ol>                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. “(...) ficar por aí e arrumar alguma coisa”<br/>A construção de um percurso de vida: mediações que constituem estratégias dos jovens</li> </ol>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepções anteriores à entrada no curso.</li> <li>2. A experiência atual: Concepções e sentimentos</li> <li>3. Valorização do conhecimento.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. “Vou seguir até o final, porque vai valer a pena”<br/>Significações sobre a instituição e o curso.</li> </ol>                                    |

**Fonte:** O autor

## **Pensamentos, afetos e o modo de ser discente: analisando a palavra com significado**

Neste capítulo, apresento algumas análises referentes aos dois primeiros núcleos de significados que ajudam a compreender parte das mediações constituidoras dos sentidos produzidos pelas alunas sobre a formação no curso de segurança do trabalho do IFMA, *Campus* Buriticupu.

O primeiro núcleo, chamado de “o tempo e as escolhas: o social mediando a construção da temporalidade e o processo de escolha”, articula indicadores relacionados aos modos como os jovens constroem significados sobre o tempo vivido e como a escolha pelo curso foi marcada por aspectos da realidade objetiva e subjetiva. As análises desse núcleo visam compreender os processos de escolhas das alunas como fenômenos históricos apreendidos a partir das mediações sociais que constroem a singularidade de cada sujeito e que condicionam as suas escolhas individuais, fazendo-se a análise psicológica desses sujeitos a partir do entendimento de suas motivações, necessidades e interesses.

Conforme se observou a partir do indicador “o tempo e a juventude/o uso do tempo”, o tempo é um elemento rico em significado e permeia sensivelmente a construção de sentidos sobre o curso, de acordo com os significados que ele possui no contexto mais geral da sociedade capitalista e de como esses significados têm implicações e funcionam como mediações diante da particularidade das vidas das alunas. A partir desses sentidos pessoais, as alunas constroem estratégias que visam fazer o melhor uso do tempo que lhes sobram, encaixando o curso na gestão do tempo que realizam. Dessa forma, ter tempo é condicionante básico para a escolha e o fato de ser um curso de curta duração (18 meses) acaba sendo um dos critérios mais relevantes para a tomada de decisão, como deixa claro uma das participantes: *“Era um tempo menor, dava pra encaixar na minha rotina e eu fui tentar”*.

As possibilidades de escolha das alunas parecem estar balizadas pelo modo como singularmente apreendem as significações relacionadas ao tempo, composto de muitas possibilidades, além do que se pode viver. As opções de escolha trazem a necessidade de fazer algumas renúncias diante do tempo limitado em que outros projetos também reivindicam realização.

Quando teu terminei o curso de administração, eu havia feito seletivo pra licenciatura de geografia, só que como era à distância me sobrava um tempo também aí eu resolvi fazer a licenciatura em Geografia e o técnico em segurança do trabalho (entrevistada 4)

O sentido do curso para a aluna parece estar ligado à busca por satisfazer a necessidade de exploração de uma das diversas possibilidades que se apresentam, conciliando outros projetos em um tempo encurtado diante da urgência de realizar sonhos e projetos. É com a noção de curto prazo que

as jovens sustentam o seu campo de ação e onde apresentam algum conforto de atuação e capacidade de planejamento: “A pressa vai ser quando terminar o subsequente, aí tem que arrumar alguma coisa” (entrevistada 5). “Meu plano era fazer concurso público e arrumar um emprego porque é muito urgente pra mim agora, no momento, é arrumar um emprego” (entrevistada 4). Assim as alunas lidam com questões mais urgentes, construindo planos para um presente estendido e um futuro encurtado. Carrano (2002) reconhece esta condição em que, para os jovens, construir metas para o futuro não é tão fundamental quanto às experimentações de mudança no presente e a problematiza ao citar o risco de uma glorificação do presente que empobreça a memória e seja carente de futuro.

A construção de estratégias de ação com base num presente que se alonga indefinidamente ocorre por uma condição própria da juventude na sua relação com o trabalho e a educação: o alargamento do tempo de formação e da dependência financeira em relação à família.

O segundo indicador deste núcleo, “processo de escolha pelo curso”, remete a algumas outras condições socioeconômicas e culturais que orientaram a escolha das estudantes pelo curso e por isso foi aglutinado ao indicador anterior, formando um núcleo que ajuda a compreender o modo de pensar a escolha pela instituição e pelo curso. Nas falas referentes a este indicador percebeu-se que o sentido construído sobre o curso pelas alunas está ligado a necessidade que surge na cultura juvenil moderna de fazer experiências num período de vida em que a exploração de possibilidades é colocada como importante e aceita como parte da construção do *status* que se dá pela formação escolar e profissional.

Essa análise é sustentada, por exemplo, pela fala da entrevistada 4 ao falar das motivações da escolha pelo curso: “Como eu não tinha ainda conseguido fazer a faculdade de administração, eu poderia indo fazer o técnico e ver se era mesmo o que eu queria”. Neste mesmo sentido a entrevistada 1 descreve suas motivações: “A minha ideia era fazer um teste, pode-se dizer”. A partir dessas falas é possível a aproximação de zonas de sentidos construídos pelas alunas que remetem ao curso como uma experiência com diferentes níveis de compromisso e que satisfaz a necessidade de exploração de alternativas que se apresentam como possíveis naquele momento.

Nas entrevistas das alunas, a necessidade de experimentação parece estar relacionada à necessidade de não ficarem “paradas”: “Pretendo fazer o ENEM de novo e ver porque se eu conseguir, quando eu fui pra eu ir pro Campus ehh, eu fiz, eu disse, não, eu vou fazer a prova, se eu conseguir um curso subsequente eu vou, pelo menos eu não vou tá parada né”. (entrevistada 3). As estudantes preocupam-se, num contexto de pressão para o prolongamento da escolarização, em manterem-se na condição de

estudantes em preparação, enquanto outros planos imediatos de emprego ou de ingresso no ensino superior não se concretizam, ou surjam outros caminhos possíveis de exploração.

Observou-se que a fala das alunas é marcada por vezes por certo desalento ou desorientação diante de um momento que exige definições importantes, sem que haja um suporte amplo e seguro para essas decisões: “Eu nem sabia como era o curso. Eu fui, ahh eu vou botar esse mesmo, não porque era uma coisa que eu pensasse”. A escolha pelo curso, nesse caso, não parece estar amparada a significados que construam convicções sólidas ou por critérios que sustentem uma decisão mais fundamentada. O que parece existir é essencialmente a necessidade de construção de um *status* por meio da formação escolar dentro das condições sociais em que se encontram e a partir das oportunidades que lhes são oferecidas.

O segundo núcleo, chamado neste trabalho de “A construção de um percurso de vida: mediações que constituem planos e estratégias dos jovens”, foi criado pela aglutinação dos indicadores de utilidade do diploma; expectativas pós-curso e incertezas; desistência como possibilidade, conforme indicado no quadro 1.

As falas das alunas aqui analisadas aqui nos remetem, portanto, às condições materiais vivenciadas e que representam limitações e oportunidades – que constituem a realidade objetiva – na criação de projetos de vida e a sentimentos, valores, ideias, crenças e atitudes que constituem a dimensão subjetiva de suas realidades.

O primeiro indicador analisado aqui, “utilidade do diploma”, diz respeito às falas dos sujeitos que indicam concepções sobre a utilidade do diploma como elemento que possibilitará a preparação para ações futuras. Ao produzirem falas sobre a utilidade do diploma, destacando o seu valor instrumental e seu potencial poder de barganha por oportunidade de trabalho, as alunas permitem a aproximação de zonas de sentido sobre a formação no curso.

Esse sentido produzido nos remete à necessidade das alunas, enquanto parte de um grupo social mais amplo, de acumularem certificações como parte do processo de preparação educacional exigida para terem condições mínimas de concorrer por espaço num mundo do trabalho precarizado e escasso de oportunidades principalmente para essa parcela da população. Nesse sentido, Frigotto (2002, p. 191) discute como a escola absorve o metabolismo do capital, individualizando as profundas contradições nele existente:

Como o acesso à empregabilidade, via educação, é de natureza privada e individual – a luta no mercado da educação prepararia para a luta no mercado de trabalho – tem-se uma consequência inevitável: alguns triunfarão, outros fracassarão.

Em quase todas as entrevistas, o curso de segurança do trabalho foi reconhecido como especialmente valorizado pelo mercado, mesmo sendo uma noção aparentemente vaga, pelo que se expressa em algumas falas: “Ele é muito bom pra gente procurar serviço, essas coisas, aumentar o currículo e ele é muito assim, eu ouvi falar que ele é muito bom para o mercado de trabalho” (entrevistada 6). A recorrência observada do discurso da valorização da certificação em segurança do trabalho é permeada também por insegurança sobre que caminhos se podem trilhar de modo mais concreto após o curso. Em conversa com a entrevistada 3, por exemplo, ela fala sobre como o curso pode ajudar a atender o anseio por uma ocupação, revelando, no entanto, ter poucas coordenadas do território que irá explorar: “Não, não sei te dizer exatamente o que, como, mas eu vejo que talvez possa ajudar, pra assim, depois futuramente quando eu for procurar algo pra trabalhar talvez”.

De qualquer modo, fica claro que a experiência de formação é bastante marcada pelo cálculo, mesmo que com grande margem de erro, e pela estratégia de competição, configurando uma relação essencialmente utilitarista e instrumental com o curso.

O segundo indicador, “expectativas pós-curso e incertezas”, traz falas sobre expectativas criadas sobre o período posterior ao término do curso marcadas pelas incertezas quanto aos caminhos que serão percorridos na jornada entre a formação escolar e o ingresso no mundo do trabalho. As incertezas quanto ao percurso de vida integram sensivelmente o conjunto de significações que participam da elaboração de sentidos sobre a formação das alunas, uma vez que o ato de projetar o futuro situa o indivíduo, as suas motivações e o significado de suas ações na sucessão de etapas de sua trajetória.

O ritmo em que as mudanças ocorrem na contemporaneidade e os pontos de referências múltiplos e descontínuos criam significações sobre o trabalho, a educação e especificamente sobre o processo de formação no curso que medeiam a construção dos modos de ser educando, considerando-se particularidades como as que são vivenciadas pelas alunas. Elas são exigidas por flexibilidade, conexão com o que é oferecido em cada momento e capacidade de conviver constantemente com a incerteza, exigindo delas um constante esforço de adaptação subjetiva.

Analisando-se essa questão a partir da realidade das entrevistadas, observa-se a inserção delas na dinâmica do que Pais (2011) chama de trajetórias ioiô. O autor refere-se ao movimento de vai e vem, realizado em percursos não lineares que os jovens realizam entre diferentes projetos e diferentes lugares sociais que ocupa, abandona ou retomam, em territórios muitas vezes desconhecidos, de acordo com as circunstâncias que se apresentam de forma impositiva ou com alguma margem de escolha. A fala

da entrevista 3 ilustra como esse fenômeno pode mediar a construção do pensamento dos jovens sobre a formação educacional:

[...] no segundo semestre teria novamente o SISU e o PROUNI, se eu não me engano, eu disse, se eu conseguir eu deixo o de segurança do trabalho e vou para um superior. Só que aí foi dando certo neh, graças a Deus, e eu pretendo concluir o curso.”

Diversos fatores estruturantes do contexto social em que vivem as jovens contribuem para que os planos esboçados a partir do término do curso se apresentem como pouco concretos, o que parece ser reflexo daquilo que Pais (2001) chama de estruturas sociais labirínticas. Essas estruturas representam uma rede fluida de referências e provocam movimentos erráticos durante o percurso de vida de muitos jovens na contemporaneidade.

As incertezas permeiam diversas falas das entrevistadas quando questionadas sobre o que pensam do pós curso: “Ainda não pensei assim, quais as possibilidades, não, as possibilidades devem ser um pouco claras por que tenho o curso neh, é isso” (entrevistada 6); “Eu não tenho nada em mente ainda, porque eu pensei em desistir do curso, daí já bagunçou tudo e tô tentando voltar, não consegui pensar ainda no que vou fazer” (entrevistada 2).

Torna-se compreensível que em meio a uma precarização do emprego e a institucionalização do desemprego estrutural, questões descritas por autores como Pochmann (2004), as alunas vivam certa desorientação na definição de planos para o pós-curso.

O terceiro indicador deste núcleo trata da “desistência como possibilidade” e se definiu a partir da fala das alunas sobre este campo temático num contexto marcado pelo elevado número de evasões, segundo dados verificados no Sistema Unificado da Administração Pública/IFMA. A discussão deste fenômeno esse indicador dedicou-se a analisar as mediações que o contexto acadêmico pode realizar na construção da atividade discente na fragilização ou no fortalecimento das alunas no enfrentamento de fatores potencialmente desencadeadores da desistência.

O valor da formação é medido e colocado em detrimento de fatores potencialmente motivadores da desistência. Para as alunas entrevistadas, o valor do diploma para o mercado de trabalho ou os significados criados socialmente em torno deste aspecto parecem funcionar como fator que, em certa medida, alimentam a resiliência diante das dificuldades que se apresentam para a conclusão do curso, como fica expresso na fala da entrevistada 6, anteriormente citada neste texto quando expõe sua percepção sua concepção sobre a utilidade do diploma: *“Ele é muito bom no mercado de trabalho, ele tá sendo muito procurado ultimamente, aí foi o que me incentivou a não desistir”*.

Surgem nas entrevistas falas que demonstram pouca convicção das alunas sobre as escolhas e ações a serem tomadas e que acabam por colocar

as estudantes em situação vulnerável ao abandono, em um flerte constante com a desistência: *“Cê tá ali e vê seus colegas desistindo, cara eu tenho que ir também, eu tenho que sair dessa também. A gente tem que ter muita cabeça pra pensar e não ir com eles”* (entrevistada).

A falta de informação inicial e o caráter de experimentação da atividade são fatores ligados à evasão de cursos técnicos de nível médio, como aponta o estudo de Figueiredo e Salles (2017) e as discussões Dore e Luscher (2011). As análises deste indicador evidenciaram que a desistência como possibilidade constante é um aspecto estruturante da experiência de formação das alunas. O caráter em grande parte instrumental da formação faz com que sua continuidade esteja sujeita a um cálculo que precisa ser constantemente refeito para se decidir se a persistência no enfrentamento das dificuldades será recompensada de algum modo.

Na análise do terceiro núcleo (citada aqui introdutoriamente), com título “significações sobre a instituição e o curso”, discutiu-se a relação entre os indicadores referentes à experiência de cursar segurança do trabalho a partir de falas relativas às concepções construídas anteriormente ao ingresso na instituição e os sentimentos e pensamentos surgidos a partir das vivências ocorridas no transcorrer da formação. Aglutinou-se neste núcleo também o indicador relativo à valorização por parte das alunas do conhecimento alcançado no curso, entendendo-se que esta valorização é também parte estruturante da experiência formativa, assim como outros elementos que já foram analisados neste trabalho, mas que foram aglutinados em outros núcleos de acordo com critérios discutidos nas análises até agora realizadas.

## **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo compreender as significações construídas por alunos do curso de segurança do trabalho do IFMA, *Campus Buriticupu*, sobre a experiência de formação acadêmica no curso. O trabalho parte do reconhecimento do necessário entendimento sobre as relações que se constituem entre o trabalho e a educação, especialmente no que se refere ao modo como a juventude pobre vivencia a relação, tendo como recorte a sua inserção na Política de Educação Profissional no Brasil, concretizada nos últimos anos por meio dos Institutos Federais de Educação.

A relação entre trabalho e educação é analisada como aspecto que atravessa todas as zonas de sentidos constituidoras dos núcleos aqui sintetizados e é eixo de análise das significações produzidas pelas alunas. Este é um aspecto marcante e que aproxima as alunas a partir da forma como cada uma desenvolve de modo particular a sua atividade enquanto discente.

Percebeu-se na pesquisa que a busca por uma colocação no mundo do trabalho permeia todo esse processo de construção de si e é central na

organização da experiência das alunas e das ações definidas antes e depois do curso. Neste sentido, a construção da temporalidade mediadora da atividade discente, a possibilidade de desistência, as expectativas pós-curso e as demais zonas de sentido exploradas nesta pesquisa têm como fator motivador as pressões originadas pelas expectativas sociais sobre o papel que deve ser assumido pelos grupos sociais, dentre eles a juventude, diante dos valores construídos em uma sociedade de classes, onde o trabalho é desqualificado na sua perspectiva ontológica e apropriado pelos interesses do capital. Este contexto produz subjetividades marcadas pela dinâmica própria do ritmo de produção e de consumo, direcionando a construção de planos e estratégias das alunas pelo desejo de serem empregáveis e úteis ao sistema.

A formação é vista como movimento necessário, tendo antes um sentido de exploração de cenários pouco conhecidos do que de aproximação efetiva da satisfação da necessidade de trabalho decente e qualificado. Neste movimento, os motivos que satisfazem a necessidade inicial tornam-se passíveis de mudança. A atividade do curso pode ser abandonada, ou ressignificada, tornando-se a sua conclusão não mais um motivo último, mas uma ação em direção a outros objetivos. É nesse movimento contraditório, descontínuo e particular de cada aluna que vão se construindo os sentidos sobre a experiência formativa.

## Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 26, n. 2, 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES; Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n. 155 p. 56-75 jan/mar. 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8º ed. São Paulo, 2006.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11892, 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, 29 de dez/2008. Disponível em [http://www.Planalto.gov.br/civil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.Planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em 09 de janeiro de 2020.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

DORE, Rosemary.; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez., 2011.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, L.C; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira, 2005.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro.** Porto: Ambar, 2001.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# A EXTENSÃO NO COTIDIANO DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA E CULTURAL NA PERSPECTIVA DAS DEMANDAS SOCIAIS

Luciana Pinto Fernandes

## Considerações iniciais

Preliminarmente, destaca-se que a extensão no Brasil teve suas práticas iniciadas logo no início do século XX, apresentando-se como “difusão de conhecimentos ou como soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse nacional”, sempre repercutiu positivamente na relação das instituições educativas com a comunidade (CARBONARI et al., 2007, p. 23).

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008, e dentre seus objetivos, a lei aponta para o desenvolvimento das atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação ao mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Assim, atrelado à lei de criação dos Institutos Federais, o documento que trata da política de extensão e cultura do IFSul, aponta a extensão como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico, através do qual os institutos poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização do conhecimento acadêmico e tecnológico produzido e existente, com as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho. Assim, estabelecer uma inter-relação dialógica e transformadora promovendo a troca de saberes visando à solidariedade e ao desenvolvimento humano, socioeconômico, ambiental e cultural sustentável, local e regional (IFSUL, 2018).

O mesmo documento propõe a extensão como finalidade para articular saberes científicos e práticos, em torno da realidade socioeconômica, cultural e ambiental das comunidades de abrangência, observando os pilares da educação, ciência e tecnologia, como contributos ao desenvolvimento local e regional (IFSUL, 2018).

Os Institutos Federais<sup>1</sup> trazem uma disposição em acolher pessoas das camadas populares da sociedade, a fim de aproximar-se de suas realidades sociais e possibilitar-lhes, com a oferta de cursos em diferentes níveis, alternativas de formação e experiência profissional, fomentando nelas, expectativas mais digna de vida (PACHECO, 2007).

Desta forma, este estudo se justifica na relevância da cultura de acolhimento social, uma vez que os Institutos Federais, segundo Pacheco (2007), com o passar do tempo, ampliaram sua oferta de educação profissional, agregando o ensino, a pesquisa e a extensão como missão educativa, de modo a comprometer-se, alicerçado ao mundo do trabalho e aos interesses regionais, com a formação humana, profissional e cidadã das pessoas.

### **Perspectivas conceituais da Extensão**

Conceitualmente, a extensão é direcionada a corresponder de maneira mais imediata, às expectativas da comunidade, colaborando na construção coletiva das ações, troca de saberes e experiências, imbuindo as instituições educativas, para o compromisso de compartilhar suas descobertas e conhecimentos produzidos. Logo, vê-se na extensão, indiscutivelmente, um elo que as aproximam, não como uma devolutiva, tampouco, uma prestação de serviço, mas como o espaço em que as instituições promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental, tendo em vista, o desenvolvimento local e regional (FORPROEXT, 2015).

A palavra extensão traz sentidos que se fazem necessários para sua compreensão a fim de avançarmos na discussão da extensão universitária como ferramenta na geração do conhecimento, na formação humana, cultural e social, e como protagonista da interação das Instituições de Ensino Superior (IES) com os segmentos sociais.

Freire (1992) nos aponta um sentido que se diferencia dos significados, principalmente do contexto educativo, que a extensão vem se institucionalizando. Semanticamente, a palavra extensão traz o significado de estender algo a alguém, e nessa percepção, adianta-se uma condição de poder, hierarquia, superioridade, transmissão, assistencialismo e invasão cultural; como uma ação vertical, em que, as instituições educativas ensinam e os segmentos sociais aprendem e apreendem significados e ações em que,

---

<sup>1</sup> Os Institutos Federais foram criados a partir da lei nº 11.892/2008. São provenientes de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas a Universidades.

nessa construção unilateral, valoriza-se o conhecimento científico e desconsideram-se os saberes e iniciativas populares (FORPROEX, 2013).

A ideia de extensão pode incorrer em uma invasão cultural, quando há um apoderamento do espaço sociocultural do outro. Nesse contexto, Freire (1992) destaca a imposição de valores e uma visão de mundo que supõe a ação extensionista sem troca de saberes e vivências, valendo-se da interposição de conhecimentos, conceitos e práticas.

Assim, não apenas o significado da palavra extensão, mas o contexto e como as ações são desenvolvidas dão significados à extensão. Isso favorece olhares críticos e um repensar, principalmente, sobre suas contribuições para o ambiente escolar, que aprimora a formação do conhecimento e a formação humana e cidadã voltada ao benefício da sociedade e valoriza as pessoas, suas comunidades e seu *habitat*.

Freire (1992) enfatiza o sentido educativo que as ações de extensão precisam construir, em uma perspectiva humanista, a partir das relações, das vivências e dos aprendizados entre os segmentos envolvidos. Nesse conjunto, a práxis por excelência é vivenciada por todos os envolvidos e torna o conhecimento uma construção coletiva a serviço da sociedade (FORPROEX, 2013).

Historicamente, a extensão universitária desenvolveu-se, no Brasil, marcada por duas vertentes. A primeira, advinda da Inglaterra e disseminada pela Europa na segunda metade do século XIX, tem suas ações conduzidas num plano mais geral, que busca o envolvimento conjunto com o estado, a igreja e os partidos para oferecer situações de alívio e embate aos severos danos causados pelas condições econômicas da época.

A segunda, datada no final do século XIX, vem dos Estados Unidos como uma posição mais enfática da universidade quanto às questões econômicas, no sentido da transferência de tecnologia e da maior aproximação da universidade com o setor empresarial.

Após inúmeros processos e evolução da extensão universitária, evidencia-se que o fazer extensionista se constrói nesta realidade, ouvindo e escutando as demandas sociais, seus problemas e inquietudes e, conseqüentemente, desenvolve ações que vão ao encontro dos anseios das pessoas de diferentes setores da sociedade, como nos aponta o documento do FORPROEX (2013, p. 14),

O que assegura ser a extensão transformadora é a articulação do específico “fazer” em sala de aula, leia-se ensino, com a pesquisa e a capacidade de fazer transitar este acúmulo na sociedade, onde a universidade recolhe contribuições, mudanças, novos olhares e até mesmo críticas trazendo este novo aprendizado para o seu interior em condições de rever pesquisas e atualizar os currículos, as práticas de ensino e gestão.

A universidade avança em função da sociedade na qual está inserida e vale-se da extensão como uma ação que absorve e problematiza as realidades sociais, nessa particularidade, dinamiza e oxigena a formação intelectual e política dentro e fora da universidade. A extensão torna-se instrumento de transferência e produção do conhecimento, de desenvolvimento econômico-político-social-cultural e na potencialização de políticas (FORPROEX, 2013).

A extensão universitária, no Brasil, pode ser observada a partir de um contexto histórico, que nos apresenta um início com ações assistencialistas, a considerar uma aproximação com as camadas populares, que destaca uma preocupação com a realidade brasileira e as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Um segundo momento, matizado com o período da ditadura militar, em que as ações extensionistas são diminuídas e restringidas aos movimentos sociais urbanos, com pouca ou nenhuma ênfase na questão social e política. E um terceiro momento, com o período da redemocratização iniciado em 1985, a extensão universitária é propagada como função inerente à universidade, bem como articulada ao ensino e à pesquisa.

Com isso, as discussões em torno das demandas sociais são retomadas, ampliam-se as discussões à volta dos atores sociais e seus direitos, seu contexto e sua história, entrelaçado ao setor produtivo, geração e distribuição de renda e equidade econômica.

## **A prática da Extensão no Instituto Federal Sul-rio-grandense**

Nas raízes do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) é perceptível nos documentos e em sua história, como a sociedade é determinante para o seu início e formatação atual enquanto instituição de educação profissional.

Ao longo do tempo, a construção educacional concretizou-se na educação profissional, que o fez disseminador de práticas culturais, numa trajetória de ampliação e qualificação do conhecimento, ancorado em parcerias de interesses regionais com ações junto às comunidades que fortalecesse o desenvolvimento social. Como se nota em seu PDI - 2014-2019, o IFSul,

As demandas sociais com as quais o Instituto Federal Sul-rio-grandense se depara impõem um diálogo permanente com a comunidade refletindo-se no seu dia a dia, exigindo a democratização da produção e a difusão do conhecimento, traduzidas na definição e construção dos Projetos Pedagógicos de seus cursos e na oferta de cursos de formação inicial e continuada, construídos em parceria com instituições representativas da sociedade e com as empresas. Assim, o principal objetivo do presente PDI é fomentar o planejamento do IFSul, acreditando que é possível, através da

relação da teoria com a prática, contribuir para a provisão de estratégias de cooperação da instituição com a comunidade local (IFSUL, 2020, p. 69).

No fragmento acima, o IFSul sinaliza uma atuação conectada às demandas sociais e às ações que facilitem e favoreçam a melhoria das condições sociais, preocupando-se em retroalimentar seus currículos, de modo a introjetar em suas realidades acadêmicas as expectativas sociais.

Assim, a política de extensão e cultura do IFSul nos aponta iniciativas que integram esforços em torno da prática acadêmica, processos educativos, desenvolvimento socioeconômico, superação das desigualdades e melhoria da qualidade de vida. Isso fomenta aprendizagens que coadunam ao desenvolvimento humano e profissional, estimulam o desenvolvimento social e sustentável em torno da geração de trabalho e renda, instigam atividades que incentivem a inclusão através de ambientes que promovam o diálogo e contribuam com posturas que suscitam atitudes reflexivas e que respeitem as diversas condições existentes.

Nota-se como diretrizes, a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante e o impacto na transformação social que orientam a elaboração, avaliação e a implementação das ações de extensão no âmbito do IFSul (IFSUL, 2018).

A interação dialógica é enfatizada principalmente na construção das relações entre o IFSul e a sociedade, fundamentada no diálogo e no compartilhamento de saberes, em proposições para a superação das desigualdades e exclusão social e a construção de uma sociedade justa, que estimula a participação dos atores sociais e a democratização do conhecimento.

A interdisciplinaridade e interprofissionalidade presumem uma interação entre conceitos, metodologias e experiências que envolvem diversas áreas do conhecimento e a construção de parcerias e equipes multidisciplinares.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão incide principalmente na articulação da extensão com o ensino e a pesquisa voltada ao fomento de práticas acadêmicas vinculadas à formação dos estudantes, tornando-o protagonista de sua formação cidadã e sua atuação no mundo do trabalho e o compartilhamento do conhecimento.

O impacto na formação do estudante recai principalmente em sua formação acadêmica e cidadã, por meio do fortalecimento do vínculo e comprometimento com a sociedade e suas realidades. A última diretriz, impacto na transformação social implica em ações voltadas aos interesses e necessidades das pessoas envolvidas, a fim de contribuir para o desenvolvimento social e cultural, estimular políticas públicas, e ainda,

colaborar para as soluções dos problemas sociais e no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

A partir das diretrizes salientadas pela política de extensão e cultura do IFSul são estabelecidas as dimensões de extensão que definem as áreas de atuação da extensão: o desenvolvimento tecnológico; o desenvolvimento social; o estágio e o emprego; os cursos de extensão; as ações culturais, artísticas, tecnológicas e esportivas; as visitas gerenciais, o empreendedorismo, associativismo, cooperativismo e economia solidária; o acompanhamento de egresso e a internacionalização da extensão (IFSUL, 2018).

Seguindo o contexto das diretrizes e áreas de atuação propostas pela política do IFSul, as ações de extensão devem ser materializadas sob a forma de Programas, Projetos, Cursos, Eventos e Prestação de Serviços. Assim, os programas são definidos como um conjunto de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente integrado às atividades de pesquisa e ensino.

Os projetos são compreendidos com um conjunto de atividades de caráter educativo, científico, cultural, político, social ou tecnológico com objetivos específicos e prazos determinados, vinculado ou não a um programa.

Os cursos livres, formação inicial ou continuada apresentam-se como ações pedagógicas de caráter teórico e prático, presencial ou a distância, que atendem às necessidades sociais, dispendo-se ao desenvolvimento, atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos.

Os eventos destacam-se como apresentações ou exposições públicas do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico, pensados para uma clientela livre ou específica. Por fim, a prestação de serviço materializa-se através de consultorias, laudos técnicos e assessorias vinculadas às áreas de atuação da instituição, que dão respostas às necessidades específicas da sociedade e do mundo do trabalho.

O documento nos propõe áreas temáticas, nas quais, as ações de extensão são classificadas: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho (IFSUL, 2018). Logo, a política de extensão e cultura ainda pondera que as ações de extensão devem inserir-se nas linhas de extensão<sup>2</sup>, ligando-se a quaisquer uma das áreas temáticas e que devem ser realizadas de maneira articulada entre a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e as direções dos campi do IFSul.

A política de extensão e cultura do IFSul propõe integrá-lo aos setores sociais, destacando-a como espaço que contribui na formação do profissional atento às perspectivas e necessidades das comunidades, na produção e

---

<sup>2</sup> Cabe à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura estabelecer as linhas de extensão adotadas nos editais (IFSUL, 2018).

compartilhamento do conhecimento, para contornar ou amenizar as desigualdades sociais.

## **Um olhar para as demandas sociais numa perspectiva de integração e de construção educativa e cultural**

A integração social, associa-se a vários contextos e envolve diversas condições humanas, como a promoção de bem-estar e melhoria da qualidade de vida, sobretudo, voltada aos idosos, incentivo à empatia, o senso de coletividade e o respeito entre os jovens, principalmente, a partir da prática esportiva.

Assim, o termo integração social nos aponta para além da socialização da pessoa com deficiência (PcD)<sup>3</sup> e do contexto de crianças em idade escolar que não têm conseguido o acesso e a permanência na escola e que necessitam ser integradas socialmente ao meio em que vivem.

Dito isso, a integração social nos reporta também a outras condições humanas, que contemplam questões direcionadas à saúde, lazer, moradia, assistência médica e alimentação, essenciais à sobrevivência humana com dignidade, e até mesmo a luta por uma educação pública de qualidade, como preceitua Silva (2022).

Como nos aponta Pires (2012, p. 56), integração social é “[...] o modo como indivíduos autônomos são incorporados num espaço social comum por meio dos seus relacionamentos, isto é, como são constituídos os laços e símbolos de pertença coletiva”.

A integração é um fenômeno que produz um ambiente que destaca os recursos necessários a uma vida digna e conduz ao bem-estar e o convívio entre as pessoas (FERNANDES, 1997).

A partir da construção conceitual que o termo integração social nos apresenta, dez ações de extensão do IFSul propuseram em seus objetivos ações voltadas ao acesso à cultura, ao viver e conviver com alegria, à promoção de práticas esportivas e à promoção de momentos de satisfação, alegria, saúde e felicidade.

A primeira ação de extensão dentro da categoria Integração Social analisada foi o projeto “Teatro para cidadania 2019”, desenvolvido pelo *campus* Pelotas - Visconde da Graça (CaVG), a partir do Edital PROEX nº 02/2019 de fomento (IFSUL, Teatro para cidadania, 2019), com cessão de

---

<sup>3</sup> Segundo a convenção das Nações Unidas sobre o direito das pessoas com deficiência, o termo correto para designá-las é PcD, considerado por não impor qualquer tipo de discriminação na nomenclatura. O embasamento para a modificação dos termos PPD e PNE, respectivamente pessoas portadoras de deficiência e pessoas portadoras de necessidades especiais, é afastar qualquer termo pejorativo ou de inferiorização do indivíduo ou para tratar como doença uma deficiência. Disponível em: <https://guiaderodas.com>. Acesso em: 25 mar 2023.

recursos financeiros para sua realização. Participaram da organização e desenvolvimento do projeto: professores, estudantes bolsistas e colaboradores externos.

O projeto “Teatro para Cidadania 2019” desenvolveu-se entre os meses de junho a dezembro de 2019 e foi pensado para aproximar crianças, adolescentes e idosos da linguagem teatral como elemento promotor do despertar para liberdade criativa e do senso crítico, frente às questões sociais, para elevar a autoestima e melhorar as relações interpessoais.

Outra ação que merece destaque dentro da categoria Integração Social é o projeto “Práticas afetivas em asilo”, realizada entre os meses de junho a dezembro de 2019, também desenvolvida pelo *campus* Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), sob o Edital PROEX nº 02/2019 de fomento (IFSUL, Práticas afetivas em asilo, 2019), que disponibilizou recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades propostas. Participaram como equipe gestora do projeto: professores, colaboradores externos, estudantes voluntários e bolsistas.

Assim, o projeto apresentou-se como uma prática socioambiental afetiva realizada com os idosos do Asilo de Mendigos de Pelotas/RS e foi desenvolvido a partir de ações temáticas, com lanches e atividades musicais, com o uso de fantasias que estimulam o despertar da expressão corporal e fazem com que os idosos extrapolem suas rotinas diárias, além de proporcionar um suporte para o viver e o conviver com alegria que contribuiu para construção de novos registros de vivência.

A terceira ação extensionista ligada à categoria de Integração Social foi o projeto “Projeto Cultural - Encontro com idosos - Xana Gallo”, desenvolvido entre os meses de outubro e dezembro de 2019, aprovado pelo Edital PROEX nº 01/2019 de fluxo contínuo e sem previsão de recursos financeiros (IFSUL, Projeto Cultural - Encontro com idosos, 2019). Participaram das atividades do projeto: professores, estudante voluntária e colaboradores externos.

O projeto foi uma continuidade do projeto elaborado por Xana Gallo que envolveu atividades culturais para idosos, principalmente o cinema, apoiado pela Carona Solidária, um grupo formado por pessoas da sociedade pelotense, engajadas e comprometidas em proporcionar um momento de lazer agradável aos idosos.

A ação buscou proporcionar aos idosos das casas lares<sup>4</sup> de Pelotas/RS um momento de integração e de cultura, com músicas, teatro, poesias e

---

<sup>4</sup> As casas lares são instituições privadas situadas no município de Pelotas, sendo, Lar de Idosos Feliz Idade, Abrigo Institucional Casa do Idoso, Asilo Filadélfia, Asilo Amor à vida e o Asilo de Mendigos de Pelotas (IFSUL, Projeto Cultural - Encontro com idosos, 2019).

cinema, entre outras possibilidades que contribuam para que os idosos se sintam acolhidos e reconhecidos como sujeitos da sociedade.

Por fim, as três ações apresentadas anteriormente, na categoria Integração Social, destacam as atividades culturais, lúdicas e recreação, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos, cumprindo uma despreocupação com o etarismo, focando na relevância das atividades. Nesse cenário, mostrou-se a importância e a necessidade de valorizar a integração social, como princípio de viver bem consigo e com o outro, melhorando as relações interpessoais e oportunizando convívios saudáveis.

### **Considerações finais**

Chegou-se ao aporte conclusivo que muitos estudiosos destacam a extensão como um princípio ativo de saberes, que contribui com as aprendizagens, com vista a aprimorar a formação acadêmica, profissional e cidadã dos estudantes e suas relações pessoais, desenvolvidas no meio social, fomentar e articular a formação e a atuação docente frente às realidades e problemas sociais.

Compreendeu-se, neste estudo, que ao aproximar as IES das realidades sociais, a extensão revigora o papel social e retroalimenta seu contexto educativo e formativo, contribui para humanizar o futuro profissional e contempla uma aproximação com as pessoas e suas realidades.

Conclui-se ainda que outra característica incisiva neste tratado sobre a extensão é o diálogo construído pelo IFSul com outras escolas públicas, a fim de buscar melhorias para a condição humana, intelectual e a satisfação pessoal, fomentar o convívio em grupo e as práticas solidárias.

Ficaram evidentes nas três ações apontadas na seção quatro, que os propósitos em torno da autoestima, saúde e bem-estar físico, mental e emocional, que instigam as relações sociais e os momentos culturais, lúdicos, esportivos e formativos, de modo a estimular a afetividade, momentos de alegria e felicidade entre os participantes das ações, e ainda, a sensibilidade para práticas socioambientais e a integração com o meio ambiente como prática cidadã.

Notou-se também que o IFSul sagra-se como agente que se dispõe a responder às demandas sociais, insere-se na sociedade, aproxima-se de diversas realidades, uma vez que, fomenta o desenvolvimento socioeconômico local e regional, engaja-se, em propósitos de inclusão socioeconômica, cultural, intelectual e privilegia a democratização do ensino, da pesquisa e da extensão, como condição ao avanço intelectual e cultural dos estudantes e da própria sociedade.

Propõe-se, a posteriori, outras reflexões, apontando caminhos e novas retomadas, pertinentes à extensão no contexto dos Institutos Federais. Cabe

a nós, pesquisadores, estimular esses questionamentos que surgem em torno da educação profissional e suas expertises.

Em suma, culminou-se com a discussão acerca de uma extensão imbuída de valor educativo, cultural e social, que retroalimenta as realidades educacionais e estimular práticas que favoreçam o desenvolvimento humano, cultural e social, e contribua com ensino e pesquisa, impactando diretamente em suas demandas sociais, despertando novas iniciativas e expectativas de pesquisa.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 12mar2023.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 23-28, set. 2007. Disponível em: <https://revista.pgsskronton.com/index.php/edu/issue/view/208>. Acesso em: 20mar23.

FERNANDES, A. C. A (des)integrada concepção de integração. *In*: CARMO, A. A., SILVA, R. V. S. (orgs.). **Educação Física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento.** Uberlândia/SP: Impresso Editora, 1997.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão.** Belo Horizonte: UFMG, 2013. (Coleção Extensão Universitária v. 8).

FORPROEXT. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional.** Brasília: FORPROEXT, 2015. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/xiii-forproext-contribuicoes-para-a-politica-de-extensao-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2015.pdf>. Acesso em: 18fev2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IFSUL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Conselho Superior.

**Resolução nº 128 de 12 de dezembro de 2018.** Aprova a Política de Extensão e Cultura do IFSul. CONSUP, 2018

IFSUL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Conselho Superior.

**Resolução CONSUP nº 07/2020.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (Julho de 2020 – Dezembro de 2024). CONSUP, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: [s.n.], 2007.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_novasperspectivas\\_eliezerb.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf) Acesso em: 28fev2023.

PIRES, Rui Pena. O problema da integração. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXIV, 55-87, 2012.

Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10758.pdf>. Acesso em: 30jan2023.

SILVA, P.H.G.da. **Uma proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mãtyk e Tekator:** contribuições para uma educação escolar Apinayé Bilingue e Intercultural. Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – *Campus* Araguaína. Aragatins-TO, fevereiro de 2022.



# PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS SUAS RELAÇÕES COM OS ALUNOS

Rayssa Martins de Sousa Neves

[...] só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, p.6).

Para a introdução deste texto recorri ao conceito de docência apresentado por Fabris e Dal'igna (2017), pois expressa a principal função docente e conseqüentemente nos faz pensar sobre a importância da relação dos professores e alunos nesse processo. Assim, por entender a importância de estudos que investigam essa relação, este artigo é parte de uma tese<sup>1</sup> de doutorado sobre professores iniciantes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), objetivando analisar como estes professores estão descrevendo o desenvolvimento de suas práticas docentes, tendo em vista, principalmente, as suas relações com os alunos.

Nesse sentido, entendo, aqui, a possibilidade de problematizar que possuem maneiras específicas de ser docente e que o termo docências pode ser concebido para dar visibilidade para a possibilidade da existência de diferentes docências, de diferentes modos de ensinar e viver a experiência docente, como afirma Oliveira (2019, p.18)

[...] a docência é um exercer diário de aprendizagem, tendo em vista que o profissional dessa área se depara com os grupos heterogêneos, situações diversificadas e uma série de fatores que requerem variados métodos e conhecimentos para o exercício do ensino e da educação desenvolvidos pelos docentes.

Diante dessa perspectiva, busquei olhar para as práticas docentes que são desenvolvidas pelos professores iniciantes EBTT, a partir das teorizações foucaultianas em educação, considerando que essas práticas se constituem pelos discursos, implicadas em relações de poder e saber, simultaneamente, produzindo determinados tipos de sujeito (FISCHER, 2007). Essas teorizações me permitiram problematizar como as práticas docentes dos

---

<sup>1</sup> Práticas Docentes dos Professores Iniciantes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: uma constituição múltipla. Tese defendida no PPGEduc - UNISINOS, em 28 de novembro de 2022.

professores iniciantes do EBTT têm se constituído, descrevendo e analisando tais práticas, entendendo-as em suas “duas dimensões complementares, quais sejam: aquilo que os professores fazem em sala de aula e as atividades institucionais que ocorrem fora dela” (ALTET, 2011 e SILVA; CARDOSO, 2021, p. 178).

Com base nesse entendimento, destaquei outro conceito importante utilizado neste estudo, a concepção que está presente na nomenclatura “professores iniciantes”, que em diversos estudos são denominados como “professores principiantes”, “professores novatos”, “professores estreantes”, ou ainda, “professores ingressantes” referente a um determinado período de entrada na carreira docente. Dessa forma, podemos perceber que são diversas as maneiras de nomear quem inicia o ofício docente.

Entretanto, nesta pesquisa defini, a expressão “professores iniciantes” para nomear os professores EBBT, sujeitos da pesquisa e como tempo de exercício de início de carreira, o posicionamento que ao menos sejam considerados como professores iniciantes os professores EBTT que se encontram até os cinco primeiros anos de efetivo exercício na docência. Nessa direção, destaco o uso da nomenclatura professor iniciante, entendendo-o como “aquele que assume, pela primeira vez, pedagogicamente, uma turma e o processo que envolve a docência e as ações decorrentes dela, que são institucionais e comunitárias” (FABRIS; LIMA; BAHIA, 2022, p.156).

Esse entendimento sobre o conceito de professores iniciantes apresentado por Fabris, Lima e Bahia (2022) foi definido a partir de alguns estudos vinculados à Pesquisa maior ao qual essa investigação estava incluída e ao grupo de pesquisa que também fiz parte.

O trabalho docente para esse grupo de pesquisa é compreendido como artesanaria. Assim, a partir da perspectiva teórica de Sennett (2020), especialmente na obra “O Artífice”, as pesquisadoras problematizam que a atividade não acontece de maneira “pontual e derradeira, mas vai se constituindo, vai sendo elaborado” (FABRIS; LIMA; BAHIA, 2022, p.156).

Diante disso, conduzida pelas teorizações *foucaultianas* em educação, pelos estudos contemporâneos sobre a docência, busquei, descrever e analisar as práticas docentes dos professores iniciantes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), bacharéis e tecnólogos, e sem formação pedagógica, ingressantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) no período de 2017 a 2019. O *corpus* da pesquisa foi composto por relatos obtidos por meio de questionários respondidos por vinte e seis professores iniciantes do EBTT e por documentos (leis, resoluções, portarias, etc) que regulamentam a referida carreira.

## A docência dos professores iniciantes no EBTT na relação com os alunos: quem são esses jovens?

Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se candidata à escola, ao ensino básico, à universidade? (SERRES, 2020, p.10).

A citação acima tem a finalidade introdutória de tentar potencializar reflexões que “parecem óbvias” quando se trata da educação escolarizada. A necessidade de desenvolver tal problematização é evidenciada por Serres (2020, p.20), ao entender que o mundo mudou tanto que os jovens “não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais a mesma natureza, não habitam o mesmo espaço”. Ao partilhar a ideia do autor, percebi a importância de estar atenta a tais condições.

Dessa maneira, ao analisar as práticas docentes dos professores iniciantes do EBTT, foram evidenciados os desafios e as dificuldades de sua relação pedagógica com os alunos, principalmente, nos relatos em resposta ao questionamento relacionado às principais facilidades e desafios para o seu trabalho docente na instituição.

Assim, no exercício analítico, partir da compreensão de que uma das características da docência é a relação interativa entre professores e alunos tendo em vista que essa relação é decisiva para a condução pedagógica (FABRIS; DAL'IGNA, 2017).

Nas respostas dos professores iniciantes EBTT<sup>2</sup> foram frequentes os relatos a respeito dos desafios e dificuldades na sua relação com os alunos, considerando-se o que definiam como “características” do perfil dos alunos, conforme pode ser visto no conjunto de excertos abaixo:

“O meu **desafio principal** para ensinar é ter a **atenção e o interesse dos alunos**” (PEBBT1).

“Um dos meus **maiores desafios** é **motivar aluno** [...]” (PEBBT16).

“Meu **desafio** em sala de aula é **vencer a falta de interesse dos alunos**” (PEBBT13).

**Fonte:** Questionário respondido pelos professores iniciantes (2021, grifos da autora)

Nos relatos dos professores iniciantes EBTT, identifiquei a forma como os alunos são vistos por eles, sendo muitas vezes nomeados como “desmotivados” e/ou “desinteressados”. De acordo com Oliveira e Weschenfelder (2017), quando um professor identifica um aluno com qualquer tipo de “rótulo”, essa atitude apresenta alguns aspectos que merecem ser pensados. Primeiramente, está a importância de prestar atenção

---

<sup>2</sup> Durante as análises dos dados, cada professor que respondeu ao questionário foi nomeado pela sigla PEBBT na sequência de 1 a 26.

ao caráter constitutivo da linguagem, pois pela linguagem são produzidos enunciados que circulam na escola e que podem passar a funcionar como verdadeiros.

A partir dessa compreensão, vale problematizar os discursos que, de alguma forma, podem enquadrar os alunos em determinados tipos de representações. Estas, inclusive, podem neutralizar a diferença entre eles, já que, para Oliveira e Weschenfelder (2017, p.86), “a representação produz um olhar estático, que fixa o sujeito em uma determinada posição e limita o campo de possibilidades sobre ele”.

É preciso lembrar que mesmo os mais experientes professores nem sempre conseguem a atenção, o interesse e o comprometimento dos alunos, ainda mais neste momento pós-pandemia. Então, longe de ser um “problema” do professor iniciante, esse é um desafio de quem ensina no contemporâneo.

Todavia, é importante trazer para a discussão, por exemplo, o que o professor Gert Biesta (2020) apresenta no seu livro *A (re)descoberta do ensino*, ao mostrar a importância de não ficar na linguagem da aprendizagem e devolver o ensino para a educação. Deve-se ter claro que se deve ensinar tendo em vista que o ensino precisa mobilizar os três domínios da educação e que todos eles precisam estar em equilíbrio: socialização, subjetivação e qualificação do sujeito. Esses três domínios da educação podem indicar formas de engajar os alunos nas atividades de ensino e, tratando-se dos cursos ofertados nos Institutos Federais, podem contribuir também para o engajamento em atividades de pesquisa e de extensão.

Como podemos identificar nos excertos apresentados, houve uma espécie de “rotulação” dos alunos, mostrando algumas características que podem ser destacadas. Em primeiro lugar, penso que essa “definição” não significa antecipadamente que seja uma maneira de “desclassificar” os alunos. Em segundo lugar, penso que os alunos podem ter se tornado uma preocupação para esses professores iniciantes EBITT por diversas razões. Nos relatos a seguir, por exemplo, alguns professores iniciantes dizem que as características dos alunos não são condizentes com os cursos ofertados.

**“[...] os alunos ingressantes pelo processo seletivo do IFMA, não estão direcionados para a área tecnológica” (PEBITT6).**

**“Desafio: alcançar estudantes com poucos pré-requisitos básicos e que não acreditam que possam cursar ensino técnico” (PEBITT11).**

**“Fazer com que os alunos entendam a importância das disciplinas da área técnica, especialmente para os alunos do integrado” (PEBITT13).**

**Fonte:** Questionário respondido pelos professores iniciantes (2021, grifos da autora).

Ao analisar as respostas desses professores, observei um posicionamento em relação ao “perfil” de alunos que os professores

iniciantes caracterizam como diferente do desejado para a Educação Profissional e Tecnológica, segundo as suas expectativas e seus entendimentos.

Essa questão acerca do perfil do aluno é problematizada por Larrosa (2018) ao afirmar que o jovem se converte em aluno no momento em que se inscreve em uma instituição escolar. Usando como exemplo as relações entre professor e alunos na universidade, o autor argumenta: “o que acontece, feliz ou infelizmente, é que a universidade não é fundamentalmente um lugar para relações entre velhos e jovens, mas sim um lugar para relações entre professores e estudantes”<sup>3</sup> (LARROSA, 2018, p. 34).

O autor, chama a atenção para a conduta dos alunos, que se comportam, muitas vezes, como clientes e que entendem que todas as pessoas estão a seu serviço e devem tornar suas vidas menos complicadas, correspondendo às suas expectativas. Entretanto, mesmo reconhecendo que isso pode acontecer, Larrosa (2018, p. 85) afirma que não gosta de jeito nenhum da construção institucional desse “perfil de alunos” e complementa: “como professor, não posso me dirigir a um interlocutor marcado por um perfil, determine este o que determinar”.

O pesquisador espanhol ainda observa que, nos tempos atuais, existe a necessidade de a escolarização ser repensada para além da individualização, porque,

[...] um dos maiores problemas que a escola está enfrentando neste momento é a falta de interesse das crianças e dos jovens por qualquer coisa que não sejam seus próprios umbigos. E, portanto, tarefa do professor, que foi sempre abrir o mundo, fazer o mundo interessante, é uma tarefa cada vez mais difícil (LARROSA, 2021, s/p).

Além disso, está presente no cenário da educação escolar, ainda segundo Larrosa (2021, s/p), uma “colonização econômica e psicológica do vocabulário educativo – com o uso amplo de palavras como inovação, qualidade, recurso, competências e ‘aprender a aprender’”. O autor evidencia que, para resgatar o interesse dos alunos, um conceito muito estudado por ele, a “experiência”, precisa ser retomado. Para tanto, sugere certo deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) para a ideia de exercício (como atenção do mundo), tendo em vista uma educação experiencial com mais vitalidade, com uma vida mais viva, consciente, inteligente e interessante, pois

[...] o que se está desvanecendo nas instituições contemporâneas de educação não é o sujeito (esse nunca tem sido tão forte, tão protagonista, tão lisonjeador), nem a transformação do sujeito (o sujeito flexível, adaptável, maleável, transformável e,

---

<sup>3</sup> No seu livro *P de professor*, Larrosa (2018) realiza uma análise e diferencia o conceito de aluno e estudante, distinguindo em quais situações educacionais ele utiliza cada conceito.

logicamente, criativo, inovador, implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente), o que se desvanece, repito, é o mundo e sobretudo o mundo, o mundo compartilhado (LARROSA, 2018, p.181).

Para o autor citado, os principais aspectos do ofício do professor não sofreram modificações significativas nos últimos tempos. A preocupação docente encontra-se, ainda, vinculada a como manter a atenção e o interesse dos alunos, pois isso tem relação com a necessidade de os alunos sustentarem o compromisso com as atividades que desenvolvem e “o que tem a ver com a responsabilidade de fazer as coisas bem e estar presente de corpo e alma naquilo que você faz” (LARROSA, 2021, s/p).

Nos relatos dos professores iniciantes EBTT, foram evidenciadas dificuldades em relação a conseguirem o compromisso dos alunos nas atividades escolares, como se pode verificar nos fragmentos abaixo:

“**Minha dificuldade é conseguir o comprometimento dos alunos**” (PEBTT14).  
“**As minhas maiores dificuldades para ensinar são relacionadas ao comprometimento de alguns alunos** e disponibilidade de equipamentos, como data show” (PEBTT26).

**Fonte:** Questionário respondido pelos professores iniciantes (2021, grifos da autora).

O que percebi nos relatos sobre situações de ensino em que os alunos manifestam interesse ou desinteresse frente às atividades propostas é que podem provocar diversas emoções e sentimentos nos professores iniciantes. Conforme André (2017, p.5409), os professores iniciantes, em suas relações com os alunos, demonstram “sentimentos ambíguos, ora de prazer, ora de frustração e descontentamento”. Isso podemos observar nos excertos a seguir:

“Eu tenho a filosofia de que todo aluno que quer aprender, ele seduz o professor a ministrar uma excelente aula. **Desta forma, se o ambiente cooperar para o aluno saber o que quer e onde quer chegar e entender a importância do ensino na vida dele, então, isso será positivo na minha docência;** caso contrário, teremos apenas uma formalidade a ser cumprida, e perde todo sentido. Além disso, deixa de ser algo prazeroso e vira um trabalho enfadonho” (PEBTT24).  
“A relação com os professores não influencia tanto. **A relação com os alunos é mais decisiva, já que entendo que são fundamentais a participação e o engajamento deles**” (PEBTT14).

**Fonte:** Questionário respondido pelos professores iniciantes (2021, grifos da autora).

Foi possível perceber o quanto os professores iniciantes EBTT valorizam o comprometimento e o interesse dos alunos. Mas, afinal, o que acontece com esses alunos? De que forma eles poderiam ter mais compromisso e engajamento com atividades propostas pelos professores iniciantes EBTT?

Silva (2021), em estudo recente, ao problematizar um currículo do Ensino Médio que corresponda às demandas formativas dos jovens, leva-me

a pensar não somente sobre o currículo escolar, mas também sobre questões que podem ser consideradas nas práticas docentes de ensino em relação com a juventude. Por exemplo: como identificar e selecionar os conhecimentos relevantes para ensinar para os alunos nos tempos atuais? O que é o protagonismo juvenil? Como deve realmente ser a oferta da educação integral? Como desenvolver práticas democráticas no ensino?

Sobre a questão da identificação e seleção dos conhecimentos imprescindíveis nos tempos atuais, Silva (2021) alerta sobre a importância do encontro, do diálogo e da conversa franca entre jovens estudantes, professores, comunidade e sociedade. Isso para que as demandas formativas, entendidas como fundamentais pelos professores, com as solicitações formativas reivindicadas pelos sujeitos jovens, sejam consideradas como relevantes e para que não ressoe só

a impositividade de crenças, valores e necessidades determinadas por agentes que estão muito distantes da vida e do campo educacional, como é o caso dos grandes reguladores de mercado, dos bancos que financiam políticas em múltiplos contextos, de fundações que promovem e ditam o debate político da educação, entre outros (SILVA, 2021, p. 65).

Ao lado disso, Silva (2021) aponta a importância de um protagonismo juvenil de fato verdadeiro, com espaços em que realmente as vozes dos jovens encontrem ouvidos que as escutem.

Nesse sentido, é oportuno citar novamente Serres (2020) quando, na busca de “resposta” para a crise do ensino, analisa a libertação do corpo na escola, por meio do comportamento de uma jovem aluna fictícia, que propositalmente é chamada de Polegarzinha:

Os corpos, então se mobilizam, circulam, gesticulam, facilmente trocam entre si o que têm junto aos lenços. Ao silêncio se sucede a tagarelice e a balburdia, a imobilidade? Não, antigamente prisioneiros, os Polegarezinhas se livram da Caverna multimilenar que prendiam, imóveis e silenciosos, no lugar, bico calado, rabo sentado (SERRES, 2020, p. 49).

Quanto à questão da Educação Integral, Silva (2021), por meio das análises de Moll e Leclerc (2012), entre outros autores, provoca-nos a refletir sobre o conceito de integralidade, unido ao conceito de território educativo. Ressalta a importância de o Estado, setores, comunidade e escola criarem “um coletivo para pensar e promover a educação integral com qualidade, estabelecendo de fato a gênese do conceito, ou seja, a integralidade da formação humana dos jovens” (SILVA, 2021, p. 66).

A atuação interdisciplinar entre esse coletivo seria uma alternativa na busca da superação de problemáticas históricas da educação brasileira em torno da oferta de uma educação de qualidade que ultrapasse somente a realização de “assistencialismo ou redução da pobreza, mas, sim,

conhecimentos e experiências relevantes – ações democráticas com protagonismo juvenil” (SILVA, 2021, p. 66).

Assim, esse debate sobre a importância do protagonismo juvenil é uma discussão que poderia ser pensada como possibilidade de ferramenta para potencializar o comprometimento e responsabilidades dos alunos, tão reivindicadas pelos professores iniciantes EBTT. Além disso, cabe registrar que o corpo discente da instituição é constituído por um percentual, na sua maioria, por jovens com idade entre 15 e 19 anos, como destaca dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021).

A preocupação com o protagonismo juvenil já pode ser percebida ressoando, mesmo que de forma única, no relato de um professor iniciante EBTT. Ele descreve a importância de uma “linguagem mais acessível aos jovens” e da “abertura da aula como espaço democrático”.

Diante desse relato, e com questões levantadas por mim a partir da problematização de Silva (2021), considero que várias outras perguntas podem ser lançadas, tornando cada vez mais importante a discussão a respeito do protagonismo juvenil e os desafios na relação entre jovens e professores na docência EBTT para que, finalmente, práticas democráticas aconteçam. Tal como o autor define, o currículo justo, o ensino que promove justiça, “é aquele que garante[e] acesso ao conhecimento e aos variados tipos de conhecimento a todos, reconhece e valoriza as diversidades culturais e possibilita[a] a efetiva participação dos atores no processo educativo” (SILVA, 2021, p. 67).

**“Tenho procurado adaptar cada vez mais as aulas e o conteúdo programático para uma linguagem mais acessível, que procure suprir a distância existente entre alunos e professores. Também tenho aberto cada vez mais espaço para solução de questionamentos, dúvidas e opiniões, visando a uma aula mais participativa” (PEBT04).**

**Fonte:** Questionário respondido pelos professores iniciantes (2021, grifos da autora).

Depois de proceder às análises, considerando as práticas docentes com ênfase nas problemáticas advindas da relação dos professores iniciantes com os alunos, é importante perceber que há certo investimento dos docentes em superar esses “limites”. Porém, uma questão pedagógica pode ser levantada: será que essa problemática será resolvida colocando o foco somente no aluno? Faço esse questionamento porque, como a maioria dos professores iniciantes EBTT descreveu e se posicionou em relação aos discentes, parece que os “alunos ideais” seriam uma solução para diversas dificuldades que enfrentam nas suas práticas docentes.

Outra questão que percebi nas narrativas analisadas foi a propagação de um discurso moral, que também circula no âmbito da educação escolar nos diversos níveis e modalidades, que define os alunos/jovens como principais depositários de uma série de problemas sociais. Mais ainda, tal discurso reflete

percepções que identificam o jovem como um eterno descompromissado e diminui a possibilidade de olhar a juventude na sua diversidade e pluralidade (UNESCO, 2004). Isso significa que tal fato requer uma importante problematização, “posto que esse tipo de visão afeta a qualidade das relações com os alunos, reforça uma série de estigmas e estereótipos, tendo a escola e, particularmente, os docentes um importante papel a cumprir na promoção de novos caminhos e saídas” (UNESCO, 2004, p.175).

Ficou nítido, ao analisar os relatos, que os professores iniciantes EBTT, de modo geral, vinculam a falta de interesse e motivação dos alunos a outros fatores, externos à escola e oriundos da realidade dos discentes, como, por exemplo, problemas socioeconômicos e de vulnerabilidade social, conforme descrito:

**“A situação econômica dos discentes, que limita o seu tempo para estudo, gera falta de interesse por não visualizarem uma perspectiva melhor para a sua situação” (PEBBT3).  
“É um choque de realidade ao nos depararmos com discentes em múltiplas situações de vulnerabilidade social e o quanto isso influencia os nossos afazeres” (PEBBT18).**

**Fonte:** Questionário respondido pelos professores iniciantes (2021, grifos da autora).

A situação socioeconômica e a vulnerabilidade dos alunos não são recentes como geradoras das dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores, iniciantes ou não. Assim, como destacam Fabris e Silva (2015), entendo que a pedagogia contemporânea produziu um conjunto de diversas significações para a expressão “realidade”, mesmo quando os autores apontam que não estão se referindo apenas aos interesses dos alunos ou às suas condições de vida. É preciso saber ensinar para todos os alunos, e não apenas para os alunos “certos”, pois quem seriam estes? Os alunos que não precisam do ensino? Os “desmotivados ou desalinhados com os interesses da instituição” também não podem ser ensinados e estar neste Instituto? Qualquer “realidade” tem seus desafios, sendo que a docência e a constituição de um professor têm, na responsabilidade pedagógica, um desafio a ser partilhado com seus alunos.

Segundo Biesta (2020), existem duas posições e duas funções importantes: professor e aluno. Cada qual tem suas responsabilidades, e os dois atuam para que tanto o ensino quanto às aprendizagens se encontrem na Educação Escolar. Entretanto, não se trata de negar essas dificuldades, mas de, ao olhar esse contexto, considerar que “essa é uma condição da sociedade contemporânea e tal condição, apesar de ser difícil e complexa, não deve nos paralisar como docentes” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p.58).

Dentro desse contexto educacional, no que concerne à relação entre professores iniciantes e alunos, merece destaque o entendimento de André et al. (2017, p. 5401) para os pesquisadores em educação. Se entendemos o início da docência como um momento importante no desenvolvimento

profissional dos professores, é significativo buscar compreendê-lo também no processo de tornar-se professor, conhecendo os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes na interação com os alunos e os aspectos dessa relação que constituem as suas práticas.

### **Considerações finais**

Diante da análise da relação dos professores iniciantes com os alunos ao desenvolverem suas práticas docentes, ficou evidente a ênfase no “perfil do aluno” como um grande desafio a ser superado na docência desses professores. Portanto, compreendo que essa relação tem um papel central e imprescindível nas práticas docentes. Entendo que as relações entre professores iniciantes e alunos adquirem novas configurações na Educação Profissional e Tecnológica, com uma expressão do tempo e do espaço em que esses sujeitos pedagógicos estão inseridos.

Dito isso, pontuo que a análise dessa relação também teve ênfase na construção de conceito de práticas docentes múltiplas, mediante a percepção de que os professores iniciantes constituem sua docência na relação eu-outro, mesmo que na relação de professores e alunos assumam “posições e funções diferenciadas de ensino e aprendizagem” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, pág. 56), atravessados por diversos desafios relativos ao desenvolvimento de suas práticas, como por exemplo, o ensino verticalizado, que requer um processo específico para atingir as finalidades da EPT e situações didáticas que possibilitem a aprendizagem diferenciada de alunos (jovens ou adultos), com percepção sobre o que e como ensinar, quando e com qual profundidade.

### **Referências**

- ALTET, Marguerite. Professores (Práticas Profissionais). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade. **Rev. Elet. Educ.** [online]. 2017, vol.11, n.2.
- BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**: indicadores de gestão. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> Acesso: 08 maio 2022.
- FABRIS, Elí Fabris Terezinha; LIMA, Samantha Dias de; BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. Professor iniciante. In: LIMA, Samantha Dias de

(Org.) **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FABRIS, Elí Terezinha; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. In: IHU On-Line: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, (Entrevista concedida a João Vitor Santos). São Leopoldo, ed.516, 04 dez. 2017. Disponível em: <https://bitly.com/zFNQHpH>. Acesso em 01 jun. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

LARROSA, Jorge. **Como o afeto e a experiência afetam a educação?** Rio de Janeiro, 04 nov. 2021. Disponível em: <https://www.inteligencia.devida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/> Acesso em 08 fev. 2022.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de ser professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências em escolas de fronteira**: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9249> Acesso em 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Sandra de; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Juventudes e neoliberalismo: interfaces para pensar o currículo do ensino MÉDIO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 57-73, set./dez. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CARDOSO, Shirley Sheila. Docência no Ensino Médio: uma carta após iniciantes. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

UNESCO, Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

## **EIXO II**

# **ARRANJOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS**



# ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE MOÇAMBIQUE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS DO PERÍODO DE 2000 – 2018

Júlio Magido Velho Muara

## Introdução

A virada do sistema político socialista para o capitalismo; as influências do Banco Mundial sobre a educação moçambicana; a aprovação da Constituição de 1990, nortearam modificações expressivas do Sistema Nacional de Educação (SNE), dando origem, entre sucessivas alterações, à Lei nº 1/93 de, de 24 de junho de 1993 que permite a atuação de atores privados na educação superior. Estas e outras alterações permitiram a emergência de novas configurações do papel do Estado sobre a educação superior.

Entre 1991 e 1996, Moçambique conhecia, pela primeira vez, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional (INDE) a formação pós-graduada (mestrado em Ciências da Educação) apoiada pela Swedish International Development Authority (ASDI). Todavia, o marco formal da emergência da pós-graduação tem registro na primeira metade do ano 2000, na Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica e Universidade Católica de Moçambique. Este paradigma evolutivo da educação superior associado à presença de moçambicanos formados em universidades estrangeiras, ampliou o número de pesquisas no país, em paralelo emerge uma nova forma de pensar e de questionar as políticas públicas educacionais.

Por conta das mudanças paradigmáticas observadas na educação, particularmente, na pesquisa científica produzida no espaço temporal de 2000 a 2018, o presente texto baseado em um recorte de dados produzidos no contexto de uma pesquisa qualitativa em que se realizou o Estado da Arte de dissertações e teses, leitura dos resumos dessas pesquisas, fez-se a descrição das tendências das políticas educacionais, bem como a análise das abordagens e concepções das pesquisas e trouxe à tona as escolhas temáticas das dissertações e teses, defendidas por moçambicanos, em universidades nacionais, brasileiras e portuguesas.

Para a análise das pesquisas, três conceitos foram estabelecidos: abordagem, concepção e tendência da pesquisa científica em educação de Moçambique. A análise foi feita dentro dos três conceitos, na perspectiva de que tais conceitos estejam subjacentes nos resumos das dissertações e teses.

A intenção com tais conceitos, como assinala Becker (2008), foi de estabelecer um diálogo contínuo com a empiria articulando aos conceitos ou estes à empiria. Como refere Becker (2008), o tempo todo trabalhamos com conceitos e sem eles é impossível saber para onde olhar, o que procurar ou como reconhecer o que estamos procurando mesmo tendo encontrado. A figura abaixo mostra os caminhos percorridos na análise dos resumos das pesquisas inspirados na narrativa de Becker (2008).

**Figura 1:** Linha de pensamento: conceitos versus diálogo com a empiria.



**Fonte:** Muara (2020).

Do total de 60 produções científicas catalogadas, 43 são Dissertações e 17 são Teses. Nelas foram analisados os respectivos resumos, cujos temas se enquadram em categorias temáticas mais proeminentes. A análise centrou-se no contexto da prática das políticas públicas educacionais, sem a exclusão de outros contextos do ciclo de políticas. O exercício de identificação das categorias temáticas resultou em 6 categorias temáticas, conforme a tabela abaixo.

**Tabela 1:** Categorização de Dissertações e Teses (2000 a 2018)

| Nº de ordem  | CATEGORIA TEMÁTICA                   | NÍVEL ESCOLAR |             |                 |                |                  |                         |              | TOTAL     | %           |
|--------------|--------------------------------------|---------------|-------------|-----------------|----------------|------------------|-------------------------|--------------|-----------|-------------|
|              |                                      | Pré-Escolar   | Ens. Básico | Esc. Secundária | Ed. de Adultos | Ed. Profissional | Formação de Professores | Ed. Superior |           |             |
| 1            | Política de Gestão Educacional       | 11            | 4           |                 |                |                  | 2                       | 1            | 18        | 30%         |
| 2            | Políticas de Currículo               | 9             | 1           |                 |                |                  |                         | 3            | 13        | 22%         |
| 3            | Políticas de Formação de Professores |               |             |                 |                |                  | 8                       | 1            | 9         | 15%         |
| 4            | Oportunidades educacionais           | 1             | 4           | 1               | 1              |                  |                         | 1            | 8         | 13%         |
| 5            | Políticas do Conselho Escolar        |               | 5           | 1               |                |                  |                         |              | 6         | 10%         |
| 6            | Desigualdades Educacionais           |               | 3           | 1               |                |                  | 1                       | 1            | 6         | 10%         |
| <b>TOTAL</b> |                                      | <b>1</b>      | <b>32</b>   | <b>8</b>        | <b>1</b>       | <b>0</b>         | <b>11</b>               | <b>7</b>     | <b>60</b> | <b>100%</b> |

Fonte: Muara (2020).

Entre os estudos de políticas educacionais desenvolvidos, segundo a tabela, predomina a discussão sobre a Política de Gestão Escolar/Educacional, seguida de Políticas de Currículo e, por último, Políticas do Conselho Escolar e Desigualdades Educacionais. É possível observar igualmente que, nas análises, o Ensino Básico é o mais privilegiado, seguido da Formação de Professores. Sendo a última o ensino pré-escolar, a educação de adultos e a educação profissional que parecem não ter preferência entre os pesquisadores.

## O que revelam as análises sobre as categorias temáticas

### 1. Políticas de gestão educacional

O conteúdo desta categoria temática se refere ao desempenho de gestores de escolas secundárias (ensino fundamental), marcado pela forma de recrutamento à indicação dos gestores para cargos de chefia e confiança. O país possui um instrumento de regulação designado de Qualificadores Profissionais, cujo perfil e qualidades do gestor, para todos os gestores públicos, estão devidamente perfilados. Nele, conforme o artigo 7 do Decreto 54/2009, “contêm a descrição generalizada do conteúdo do trabalho correspondente a cada carreira e requisitos de habilitação [acadêmica ou

profissional] para ingresso e promoção na respectiva carreira”. (MOÇAMBIQUE, 2009).

Assim sendo, as funções de chefia e confiança são preenchidas em obediência às exigências e demais requisitos referidos nos Qualificadores Profissionais. Todavia, a nomeação por confiança é a mais predominante, mesmo porque possui suporte legal no artigo 37 do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado e encontra tradução no artigo 15 do Decreto 54/2009, de 8 de setembro de 2009. (SALATE, 2014).

As pesquisas desenvolvidas nessa categoria temática abordam dois temas fundamentais de gestão. No primeiro momento, as pesquisas tratam da gestão de pessoas, mais especificamente a nomeação/designação de gestores escolares para cargos de chefia. Aqui os pesquisadores defendem uma nomeação por concurso quanto a ocupação dos cargos de chefia e confiança em obediência ao perfil e conteúdo de trabalho constantes dos Qualificadores Profissionais. Registros comportamentais pessoais como, tais como, a comunicabilidade, trabalho em equipe associados à uma formação em gestão escolar, são associados às qualificações previstas nos Qualificadores Profissionais e são vistos como condição indispensável para a ocupação das funções de Diretor Escolar ou outras funções de gestão educacional.

Uma forma de gestão diferente foi verificada nos textos que falam sobre as escolas comunitárias. Tais escolas são liberais na indicação dos gestores dado que não seguem as regras estabelecidas pela função pública. As escolas comunitárias regem-se por regras próprias que se confundem com um modelo de gestão autoritário. A ideia prevalecente é de que sendo autônomas são autoritárias, extremamente engessadas, burocráticas e não obedecem às regras de gestão do mundo contemporâneo.

No segundo momento, as pesquisas tratam da gestão curricular. Nesse âmbito existe concordância, entre os pesquisadores, de que as inovações introduzidas no ensino básico não são acompanhadas do envolvimento que deveria ser observado entre os professores quanto à sua materialização ou execução. Os professores são alheios aos programas estabelecidos pelo currículo.

Nesta temática percebe-se claramente que os pesquisadores se articulam com conhecimentos de causa na colocação dos problemas em suas análises. Eles viabilizam a sua abordagem se apoiando em documentos de gestão aprovados e em uso na função pública. Tais documentos (Decretos e Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado) conferem transparência nas formas de gestão de pessoas. Mesmo sem se dedicarem pelo viés da crítica, uns mostram as imperfeições das normas estabelecidas, outros arrolam problemas daí decorrentes. Estrategicamente, eles terminam com sugestões

ao Sistema Nacional de Educação (SNE) e à rede escolar, como contributo para a solução dos problemas de gestão ao nível local – a escola.

## 2. Políticas de currículo

Na análise desta temática, entre vários temas observados, procurou-se identificar vários assuntos, entre eles, prevaleceu a educação bilíngue (como garantia de recuperação de alunos e de culturas; fraca presença da cultura tradicional nos currículos, problemas de língua que condicionam o sucesso dos alunos falantes das línguas bantu); a desconexão entre os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas, a culminação dos alunos do ensino básico com défice e os fatores socioculturais que afetam as meninas no processo de educação formal.

A história registra que a educação no período colonial, desde 1921, não contemplava a lecionação nas línguas nativas (o contrário se verificava nos seminários das igrejas). No pós-independência, a educação devia estar em harmonia com os usos e costumes. Porém, registrou-se o inverso, a formação das identidades particulares (étnico-linguísticas) foi relegada para o plano familiar, persistindo, deste modo, a relegação do ensino de línguas moçambicanas prevalecente no período colonial. (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Na década de 1990, o debate sobre a construção da identidade nacional também passa pela redefinição da política linguística na educação. Até 1992 vive-se um cenário de total ausência de um diálogo sobre o lugar dos valores culturais moçambicanos na escola.

Enquanto isso, a Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, o SNE deveria [somente] contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, com objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação. (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 15). Por outro lado, um dos objetivos do SNE era difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional. “Portanto, as línguas locais, veículos de todos os valores das línguas moçambicanas, ficaram relegadas para o último plano, com valores puramente folclóricos, porque se pretendia construir a unidade nacional através do português”. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 162). É com base no exposto que se assume a língua portuguesa como oficial, veicular e de instrução.

Em 1992, o estatuto das línguas moçambicanas foi redefinido. O SNE deveria, através da Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, passar aparentemente a “[...] valorizar e desenvolver as línguas moçambicanas, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”<sup>1</sup>. (MOÇAMBIQUE,

---

<sup>1</sup> Cf. Artigo 4º da Lei do SNE nº 6/92, de 6 de maio de 1992.

1992, p. 8). Como se nota, o interesse por essas línguas situa-se já em um outro nível e se fala da sua introdução nos currículos do ensino primário.

Esforços visando a introdução das línguas bantu no ensino só se notam, de fato, a partir de 1997, quando se inicia um projeto denominado *Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique* que culminou com a apresentação, em 2000, do novo currículo de ensino básico, que previa dois modelos de escolarização inicial: um em língua portuguesa e outro em línguas bantu com uma introdução progressiva da língua portuguesa. Entretanto, os pesquisadores questionam: em que medida a adoção da educação bilíngue pode constituir um ponto de partida para uma efetiva educação intercultural, dado que prevalece uma fraca presença da cultura local, entre os alunos rurais na escola? E a educação se mostra impregnada de uma visão homogênea e centralizada do currículo, o que *a priori*, constituem fatores geradores de fracasso escolar que [a educação bilíngue] pretende colmatar?

As propostas para a solução variam entre a tomada em consideração da língua portuguesa nas classes do primeiro ciclo onde ela não é oferecida como língua predominante (básica) e a retirada da hegemonia da língua portuguesa como língua de ensino/aprendizagem, ou seja, a língua portuguesa passa a ser disciplina e não língua de ensino. Essa última proposta contrasta com as ideias dos pesquisadores, que advogam a coalescência das duas línguas em determinadas classes, seguida da prevalência/predominância da língua portuguesa como língua de ensino. Na nossa opinião, a aprendizagem da língua portuguesa confere não só a unidade nacional como também oportuniza os alunos no acesso ao nível superior onde atualmente a lecionação é feita nessa língua.

Em síntese, as pesquisas que tratam de políticas curriculares gravitam à volta do ensino bilíngue e a integração de saberes locais no currículo formal, gestão de currículo e valorização da cultura local. Na visão dos pesquisadores, a educação bilíngue aparece sob a forma de reforma educacional, na sequência das mudanças motivadas por fatores político-econômicos e socioculturais que afetam a educação moçambicana. Aparece igualmente em resposta à problemática das oportunidades e desigualdades educacionais, já que a maioria das crianças moçambicanas têm as línguas bantu como primeira língua ou materna e a língua portuguesa como língua estrangeira ou segunda. Todavia, a uniformização do ensino nas línguas bantu, à partida revelou para uma negação por conta da diversidade cultural e das peculiaridades linguísticas regionais e intrarregionais, mesmo quando se apelasse para o atendimento às necessidades locais.

Os pesquisadores evidenciam a importância que representa o ensino bilíngue, ao mesmo tempo que reconhecem e denunciam as imperfeições que o tipo de ensino apresenta (despreparo do professor, a ausência de domínio

da língua portuguesa pelos alunos rurais), incluindo a desconfiança que se tem do tipo de ensino no campo urbano.

Nesta temática, todas as pesquisas sugerem ao SNE a progressão do ensino bilíngue por meio de formação dos professores em línguas bantu e a harmonização da ortografia. O ensino bilíngue não granjeia aceitação no campo urbano. Apesar disso, para os pesquisadores, a comunidade e os alunos rurais, o ensino bilíngue é a via mais indicada para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem no campo rural.

### **3. Políticas de formação de professores**

O conteúdo desta política é a análise de pesquisas que tratam da formação inicial e outras que discutem sobre a formação em exercício. Há presença, ao mesmo tempo, da análise sobre como os professores percebem o processo de formação continuada e sua relação com o contexto de lecionação.

Autores como Bezerra *et al.*, (2012, p. 619) asseguram que a formação continuada “é uma ferramenta fundamental e decisiva para a melhoria do desempenho profissional, e possibilita o desenvolvimento de competência profissional, visando à aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para interagir e intervir na realidade”.

Nesta temática, ficou evidenciada a preocupação pela formação do professor para superar suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as pesquisas colocam na superfície a informação de que tanto a formação continuada ou em exercício como a formação inicial, dependendo dos contextos, não estão sendo convenientemente conduzidas. A formação em exercício carece de dinâmica e profundidade, fatos que igualmente se requerem na formação inicial.

Na formação em exercício ou continuada, os pesquisadores sugerem um novo modelo de formação que valorize o exercício de reflexão-ação-reflexão - uma forma de autoavaliação (introspecção) ou avaliação coletiva (entre professores), porque as capacitações realizadas pelos órgãos de tutela não ocasionam os efeitos desejados.

Na formação inicial, os pesquisadores sugerem criação de novas regras de formação, um novo modelo e rigor no processo de formação do professor. Na formação em exercício, por exemplo, verifica-se uma desconexão entre o currículo escolar primário com o currículo de formação de professores em concepção para esse nível de escolaridade e a presença de formandos nos magistérios, com nível baixo de ingresso para um grupo de disciplinas complexas.

A formação inicial assim como a formação continuada, conforme conferem as pesquisas, devem ser repensadas para que os professores

respondam às exigências atuais. O envolvimento dos professores no desenho de seus próprios programas de formação continuada é igualmente uma das propostas decisivas, uma vez que os professores conhecem as suas dificuldades. As pesquisas chamam atenção para a maximização do modelo de formação 10<sup>a</sup>+1+1, por se considerar como sendo a modalidade de formação que dota aos professores uma formação/visão holística em todos os sentidos e, igualmente, responde às expectativas da sociedade moçambicana, particularmente, na formação de professores do ensino básico.

Observando as sugestões tanto para a formação continuada como para a formação inicial evidencia-se uma virada radical nas políticas de formação. A tendência é o estabelecimento de um novo paradigma de formação de professores, seja no padrão de formação continuada como no padrão de formação inicial.

#### **4. Oportunidades educacionais**

O epicentro das pesquisas nessa categoria temática é a desigualdade de acesso de oportunidades educacionais, derivadas das desigualdades socioeconômicas e pelas desigualdades regionais e baixo nível educacional das famílias (pais e encarregados de educação). Igualmente aborda sobre as oportunidades de acesso ou inserção da rapariga no mundo escolar, dado que se verifica uma fraca afluência da rapariga no mundo escolar. Aborda-se igualmente sobre a educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Por um lado, verifica-se uma ampliação expressiva do acesso à escolarização obrigatória ao mesmo tempo que se observa inexistência de apoio, ausência de serviços especializados na escolarização de alunos com necessidades educativas especiais ou com deficiência.

Entre várias propostas considera-se necessária a criação de condições adequadas para uma melhor abordagem inclusiva; criação de mecanismos de democratização do acesso à educação de qualidade; valorização das línguas maternas (bantu) no processo educacional; elevação do nível de escolaridade na região norte de Moçambique; colmatar os estímulos que sujeitam à violência da rapariga e sua vulnerabilidade. Nesse quesito Muara e Werle (2020, p. 976) consideram que

mais do que se faz, além da aprovação de leis de atenção às meninas em idade escolar, importa direcionar a mensagem sobre as [consequências do casamento e da gravidez precoces] às famílias (pais e encarregados de educação) e aos professores, que convivem e possuem total domínio sobre as filhas e alunas. Aliás, quem se casa com as meninas são os homens adultos.

A promoção de cursos de capacitação e realização de seminários, de modo a que as professoras e professores em contexto de sala de aulas

sirvam-se de estratégias de gênero; promoção de palestras, seminários abordando questões de gênero, educação da rapariga, entre outras ações; criação de incentivos para que as raparigas frequentam a escola; criação de políticas de redistribuição de renda, tornando a escola um lugar receptivo, torna-se igualmente fundamental. (NORTE, 2006; MACATANE, 2013; NHANICE, 2014; MAÚNGUE, 2016; MECHISSO, 2017; LOPES, 2017; USSENE, 2018).

A abordagem presente nessa temática permitiu visualizar o sentimento dos pesquisadores perante as situações de desigualdades educacionais (regionais, de acesso à educação) de origem sociocultural, socioeconômica, em meninas, em alunos com necessidades educativas especiais e em jovens com idade para a alfabetização. Algumas pesquisas, na viabilização da mensagem, evocam leis que colocam a menina e o ensino inclusivo na agenda política do governo, tendo por isso proporcionado uma notável promoção da menina na escola. Apesar disso, há evidências de que a região norte de Moçambique é a mais afetada em termos de desigualdades educacionais pelas razões sociais evocadas. O mesmo sucede com a educação inclusiva da qual não se pode considerar que as suas políticas de inclusão escolar estejam a ser efetivas.

Em razão disso, os pesquisadores, Norte (2016), Chambal (2007), Mandlate (2012), Abú ((2016) e Mechisso (2017) referem que existe uma ampla desconexão entre as políticas e a realidade vivida no sistema educativo moçambicano, por exemplo, infraestruturas inadequadas para alunos com necessidades educativas especiais, a marginalização do sistema de ensino da alfabetização. Por outras palavras, os pesquisadores denunciam inadequada implementação das políticas no contexto da prática. Como propostas de superação, a tendência dos pesquisadores é colocar sugestões ao SNE, tais como, a criação de incentivos para os alunos carenciados, a valorização das línguas maternas, a revisão do sistema de ensino de alfabetização, a disponibilização de infraestruturas adequadas para os alunos com necessidades educativas especiais, entre outras.

## **5. Políticas de conselho de escola**

No levantamento desta política se ponderam os problemas decorrentes do papel do Conselho de Escola (influência dos atores escolares sobre as decisões dos membros da comunidade no Conselho de Escola, incumprimento de regras de funcionamento do Conselho de Escola, falta de consideração e de valorização das opiniões dos membros da comunidade).

O Conselho de Escola é um órgão máximo de consulta, monitoria e fiscalização da instituição de ensino, sendo constituído pelo Diretor da Escola, professores, pessoal técnico administrativo, alunos e pais ou encarregados de educação. O Conselho de Escola é presidido por um

membro entre os pais ou encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade.

Nesta temática, a maioria das pesquisas, aborda sobre a gestão democrática, fraco protagonismo dos membros da comunidade nas reuniões do Conselho de Escola, assim como violação das normas que regem a constituição do Conselho de Escola. Os membros da comunidade com poderes para presidir têm um insignificante protagonismo nas reuniões, por outro, os membros não têm influência sobre o processo de tomada de decisão. Isso significa que o Conselho de Escola não se enquadra nos moldes de gestão para que foi criado.

Teoricamente, o Conselho de Escola é o órgão máximo da instituição escolar para a tomada de decisão. Agrega os atos escolares e a comunidade para proceder à gestão da organização escolar e, geralmente, se compadece com a gestão democrática. Trata-se de um organismo considerado por todo e qualquer gestor escolar como sendo extremamente fundamental na vida da organização escolar. Ele tem poderes, algumas vezes não materializados, mas consagrados em Regulamentos e Diplomas Ministeriais. Contudo, as escolas criam condições que confundem as atribuições do Conselho de Escola das da Direção da Escola, um fato considerado como impropriedade, porque fragiliza e inibe os membros do Conselho de Escola assim como desmotiva a comunidade que rodeia a escola, proporcionando uma fraca contribuição desta na vida escolar.

Entretanto, nesta temática, as abordagens indicam a existência de problemas no seio do Conselho de Escola. Os pesquisadores perceberam a falta de consideração sobre as decisões tomadas pelos membros da comunidade, perceberam a prevalência de um ambiente autoritário nas escolas. Perceberam igualmente um fraco envolvimento de ambos os atores (tanto os professores, os pais e encarregados de educação como o representante dos alunos).

Ademais, foi possível perceber que há enorme interesse em resgatar o Conselho de Escola para o desempenho das funções que nortearam sua institucionalização. Diante disso, enquanto uns defendem o fortalecimento das normas estabelecidas, outros são mais pragmáticos, colocando sugestões que moldam um novo rumo, mais dinâmico e participativo do Conselho de Escola, com a criação de incentivos financeiros, sala de trabalho apropriada, quadro de pessoal adequado e requalificação da cultura escolar, de modo a permitir maior respeito entre os seus membros e entrega à vida escolar dos membros da comunidade.

Os pesquisadores propõem o estabelecimento de requisitos mínimos para a eleição de membros qualificados para o Conselho de Escola; permitir que os membros discutam aspectos pedagógicos e se observe alargamento de espaço para a integração de outros membros da comunidade (empresários,

membros de organizações comunitárias e de Organizações Não Governamentais).

## 6. Desigualdades educacionais

São discutidos nesta temática os fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam a baixa representatividade da menina no ensino técnico profissional; acesso e retenção da menina no sistema de educação; a desistência e elevada taxa de repetência da menina; deficiente política de assistência a estudantes; igualdade de direitos na educação, entre outros conteúdos.

Maúngue (2016), sobre a temática, confere que entre vários fatores que influenciam na reduzida participação da rapariga no Ensino Técnico Profissional destacam-se a sua ocupação com as tarefas domésticas e o rendimento familiar, os custos diretos e estereótipos de gênero. Observou igualmente que a lei e as políticas públicas do Estado favorecem para uma igualdade formal que cria instabilidades nas relações de poder estabelecidas e legitimadas pelos modos de socialização familiar, mas também se configuram como penalizadoras em alguns casos. Entretanto, em um estudo realizado por Muara e Werle (2020), considera que a reduzida participação, seja no ensino geral ou técnico profissional, pode ter a ver com

[...] um enfraquecido apoio e/ou desmotivação das meninas na frequência da escola [que] deriva de aspectos puramente culturais e de preconceito que culminam com o fracasso escolar das jovens. Em outros casos, são apontados aspectos institucionais, como por exemplo, a falta de políticas de assistência estudantil, precárias condições do processo de ensino-aprendizagem e aspectos socioeconômicos. (MUARA e WERLE, 2020, 973).

No âmbito das políticas neoliberais da expansão da educação superior, Mechisso (2017) analisou as políticas de assistência estudantil adoptadas pelo país. O pesquisador afirma que “[...] as bolsas de estudo, forma predominante de assistência social estudantil, ainda são incipientes em qualidade e quantidade se comparadas ao número de vagas de ingresso e custos da formação”. (MECHISSO, 2017).

O pesquisador considera decisiva a criação de uma política nacional de assistência estudantil na educação superior, capaz de compreender o Estado na provisão de recursos financeiros e na construção de infraestruturas. Pondera a publicação dos editais de bolsas de estudo em simultâneo e acoplados aos editais de exames de admissão, de modo que o estudante conheça previamente as possibilidades oferecidas de formação.

Em síntese, os fatores mais pesquisados em Desigualdades Educacionais, são de ordem social, econômica e cultural, tais como o

combate ao sexismo e o reconhecimento de que as diferenças biológicas não são suficientes para determinar quaisquer dominações. A violência escolar contra a menina/mulher, perpetrada pelos atores educacionais, é vista igualmente como um dos fatores que proporciona a desigualdade educacional.

Em Moçambique observa-se predominantemente ausência de proteção da menina adolescente, como cidadã e/ou como aluna, com oportunidades educacionais de sexo iguais. (MUARA; WERLE, 2020). Mesmo com a aprovação da Lei nº 19/2019, de 22 de outubro de 2019, ainda se registra um crescente abuso/violência sexual da menina, fatos que conferem uma demonstração clara de existência de problemas/carência de gestão educacional, não só no SNE como em outros sistemas de treinamento/educação profissional.

Omar (2011) traz subsídios claros referentes às *Desigualdades Educacionais*, ao elencar, fatores que interferem no processo educativo da menina (a língua de ensino, os ritos de iniciação, às práticas socioeconômicas e a divisão social do trabalho e os critérios relacionados com gênero). Um problema considerado como sendo violência escolar em alguns contextos, abuso sexual em outros e em outros ainda como um mero hábito sociocultural, que impede a continuação de estudos das raparigas, são os casamentos prematuros, cujas regras de inibição foram aprovadas pela Assembleia da República pela Lei nº 19/2019, de 22 de outubro 2019, lei de prevenção e combate às uniões prematuras.

A leitura das considerações nesta temática, permite afirmar que há preocupação à volta da promoção e acesso educacional da menina. São retratados alguns fatores que interferem na educação da menina, tais como, discriminação nos diferentes níveis de educação, inexistência de condições adequadas que atendam as meninas, falta de incentivo - bolsas de estudo, desconexão entre as políticas e a realidade no contexto escolar, estereótipos de gênero, falta de condições econômicas das famílias, entre outros fatores que interferem na progressão nos estudos e no acesso à educação técnico-profissional da menina.

Todos os fatores inventariados, como por exemplo, a exiguidade de bolsas de estudo para meninas, a forma de articulação das políticas de promoção da menina no contexto da prática, as desigualdades entre a região Norte e Sul de Moçambique, entre outros, são colocados com evidências. A concepção notável é que nessa temática questiona-se a essência das políticas de promoção da menina, tanto as do contexto escolar, quanto as de assistência social. Para os pesquisadores, às políticas estão ao alcance de todos, mas os gestores educacionais ou não as cumprem ou não as fazem cumprir, prejudicando a vida educacional da menina.

A tendência é “empurrar” os gestores educacionais para a introspecção e a criação de condições que possibilitem o atendimento e a promoção da menina, que se pretende viva e estude em pé de igualdade com os rapazes.

### **Considerações finais**

As pesquisas analisadas possibilitaram avaliar as Políticas Educacionais, não só por permitirem percepção das transformações ocorridas ao longo de 45 anos de independência, como também permitiram visualizar a eficácia do sistema educativo de Moçambique. Elas trazem falas que criticam a gestão burocrática, rígida e/ou autoritária em detrimento de uma política mais democrática, participativa e colegial.

As pesquisas não só solicitam políticas específicas para o cuidado com as meninas, mas sugerem políticas de ação que se expressam na forma de atuações dentro das escolas; políticas formais que se expressam em documento, políticas que circulam entre todas às escolas; políticas que se estendam para a comunidade e que inclusive cheguem ao nível da denúncia. Apontam igualmente para que sejam desenvolvidas políticas e ações dentro das escolas, grupos de reflexão com participação de uma escola de porta aberta que promova uma comunicação aberta com recurso a todos os meios de comunicação.

Olhando para o contexto de desenvolvimento, entre as dissertações defendidas em Moçambique predomina a análise de temas ligados à gestão escolar e pouco questionam as Políticas Educacionais. Em contraste, as pesquisas defendidas no Brasil e Portugal fazem análises com mais acuidade de múltiplos temas; questionam as políticas educacionais, questionam as ações governamentais quanto à implementação, na prática, das políticas estabelecidas na área da educação e colocam em questão as políticas de assistência social. Trata-se de nuances que resultam de diferentes visões contextuais sobre o sistema político educacional de Moçambique. A consciência política do pesquisador e o contexto de realização da pesquisa determinam a profundidade do estudo e o tipo de pesquisa a desenvolver. Entretanto, a análise das Políticas Públicas Educacionais desempenha um papel fundamental para a melhoria do sistema educativo.

Para terminar, importa dizer que as Políticas Públicas Educacionais preconizam expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. (AKKARI, 2011). Se elas são, na verdade, futuras ações que o governo se propõe a executar para a melhoria do sistema educativo e da educação do povo, então estamos perante uma possibilidade de distorção do input educacional, sobretudo, no que diz respeito aos dois contextos do ciclo de políticas propostos por Ball e Bowe (1992), estamos falando do contexto da prática (em que podem ser observados os efeitos e consequências das

políticas públicas) e o contexto de resultados/efeitos, em que o tipo de formação pode representar mudanças (ou melhoria do sistema educativo).

## Referências

ABORDAGEM. *In: Dicionário Caldas Aulete*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tend%C3%Aancia>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ABÚ, Cátia Torres. **Educação de Jovens e Adultos em Moçambique**: um estudo sobre a situação de jovens e adultos no Centro de Alfabetização de Chibabava, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

BEZERRA, A. L. Q.; QUEIROZ, E. S.; WEBER, J.; & MUNARI, D. B. O processo de educação continuada na visão de enfermeiros de um hospital universitário. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 618-625. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/12771/13431>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A Longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publiflix, 2013.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique**: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CONCEPÇÃO. *In: Dicionário Caldas Aulete*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tend%C3%Aancia>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LOPES, Argentina Serafim. **Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACATANE, Isabel Senda. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MANDLATE, Mónica Simão. **Políticas e práticas de diferenciação e inclusão curricular em Moçambique**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

MAUNGUE, Jose Salomão. **Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: caso do Instituto Industrial de Maputo**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MECHISSO, Guedes Basílio. **Política(s) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em Moçambique: passado, presente e desafios**, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (1990)]. **Constituição da República de Moçambique de 1990**. Maputo: Governo de Moçambique, 1990. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz/1990/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1990-11-02-no-44.pdf>. Acesso em: 15 jul 2018.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (2004)]. **Constituição da República de Moçambique de 2004**. Maputo: Governo de Moçambique, 2004. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/index.php/por/Media/Constituicao-da-Republica>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 54/2009, de 8 de setembro de 2009**. Estabelece os princípios e regras de organização e estruturação do Sistema de Carreiras e Remuneração. Maputo: Imprensa Nacional, 2009.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 1/93, de 24 de junho**. Regula a atividade do Ensino Superior da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1993.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 19/2019, de 22 de outubro de 2019**. Lei de prevenção e combate às uniões prematuras. Publicada no Boletim da República nº 203, I SÉRIE, 22 out. 2019.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983.** Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República nº 12, II SÉRIE, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Função Pública. **Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direcção, Chefia e Confiança em vigor no Aparelho do Estado.** Maputo: CEDIMO, 2010. Documento em PDF (não paginado). Disponível em: <https://docplayer.com.br/6975088-Qualificadores-profissionais-de-carreiras-categorias-e-funcoes-de-direccao-chefia-e-confianca-em-vigor-no-aparelho-do-estado.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOISÉS, Laurinda; CANDE, Elsa; JESUS, Jorgete de. Geografia Linguística de Moçambique. *In*: NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. (Coord). **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas:** Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - UEM, 2012. p. 279-293.

MOLESSE, Agostinho. **A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MUARA, Júlio Magido Velho. **Produção Científica em Políticas Públicas Educacionais de Moçambique,** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MUARA, Júlio Magido Velho; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O regimento escolar e a desigualdade de oportunidades na educação moçambicana. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 20, n. 65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26234>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MUNGUAMBE, Rosa Manuela Teixeira Pinto. **Acesso e retenção da rapariga no ensino primário do 1º grau:** o caso do distrito da Moamba, província de Maputo. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2010.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José. **Manifesto:** por uma terceira via. Maputo: Real Design, 2019.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço:** enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o

fazer pedagógico. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NORTE, Gilberto Mariano. **Escolaridade em Moçambique**: diferenciais regionais e determinantes. 2006. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OMAR, Denisse Kátia Soares. **Influência dos fatores socioculturais na Educação Formal das raparigas**: estratégias implementadas pelo sector de educação no distrito de Meconta, 1992–2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação/Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

SALATE, Alberto. **Análise de fatores que influenciam o desempenho dos gestores das Escolas Secundárias de Nampula e de Muatala**, 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

TENDÊNCIA. *In*: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tend%C3%A2ncia>. Acesso em: 15 nov. 2020.

USSENE, Sonia Francisca Mussa. **“Basta de ficar só em casa!” Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique**, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



# **O PRONATEC PRISIONAL/MULHERES MIL: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL DAS REEDUCANDAS DAS PENITENCIÁRIAS PIAUIENSES**

Rutheene de Carvalho Sousa Veloso

## **Sistema prisional feminino e o direito à educação**

A Constituição Federal de 1988, baseando-se nas diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (ONU, 2009), prevê, em seu Art. 225, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, definido como direito social, assim como o trabalho, a saúde e a aposentadoria, a educação é mais que isso, é um pré-requisito para a conquista dos outros direitos, é uma condição para o exercício da cidadania (CARVALHO, 2008, p.11). Sob esses preceitos, foi instituída a Lei nº 9.394/1996, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, que prevê dois níveis de educação, Educação Básica e Educação Superior, além da modalidade complementar de Educação Profissional e Tecnológica, esta última integrando-se em diferentes níveis e modalidades formativas. (BRASIL, 1996).

Quanto ao sistema prisional, o direito à educação tem previsão na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), em seus Artigos 17, 18 e 83, com suporte nos preceitos constitucionais dos direitos sociais destinados a todos e que intentam garantir ao preso, ao internado e ao egresso assistência educacional como prática transformadora da realidade concreta. (BRASIL, 1984).

A partir disso, várias atividades educativas são exercidas dentro das prisões, tanto de educação básica, como políticas que se destinam à formação profissional, destinadas aos presos provisórios ou condenados, sempre com vistas à sua reinserção social enquanto objetivo do encarceramento.

Dessa forma, alguns levantamentos estatísticos contribuem para estabelecer um panorama sobre o sistema prisional brasileiro, principalmente no que tange à ala feminina que, segundo os dados do Banco de Monitoramento de Prisões do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 2021, contava com cerca de 91.4222 pessoas privadas de liberdade, e desse contingente apenas 5% eram mulheres. (CNJ, 2021).

A Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV DAPP), por sua vez, produziu o Levantamento Nacional de

Informações Penitenciárias – INFOPEN-Mulheres e, concluiu que o Brasil é, proporcionalmente, o quarto país com a maior população carcerária feminina do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos (1º), China (2º) e Rússia (3º) e que teve um aumento de 525% em 16 anos, entre 2000 e 2016, com uma redução bem sutil de 7,6% até o primeiro semestre de 2017.

Além da tendência relativamente crescente da população carcerária feminina brasileira, essa pesquisa traz, ainda que, em junho de 2017, a taxa de presas sem condenação, isto é, presas provisórias, corresponde a 37,67 %, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1.** Dados da situação carcerária feminina no Brasil em junho de 2017:

| <b>Brasil - junho de 2017</b>                |               |
|--|---------------|
| <b>Total da população prisional feminina</b> | <b>37.828</b> |
| Sistema Penitenciário                        | 36.612        |
| Secretaria de Segurança e Carceragens*       | 1.216         |
| <b>Total de vagas para mulheres</b>          | <b>31.837</b> |
| <b>Déficit de vagas</b>                      | <b>5.991</b>  |
| <b>Taxa de Ocupação</b>                      | <b>118,8</b>  |
| <b>Taxa de Aprisionamento</b>                | <b>35,52</b>  |

Fonte: Brasil (2019).

Quanto ao perfil das mulheres encarceradas, 47,33% são formadas por jovens (de 18 a 29 anos), 63,55% são pretas e pardas, solteiras (59%), mães (74%), com baixa escolaridade (47% não chegaram a completar o Ensino Fundamental).

Apesar do índice elevado da baixa escolaridade, apenas 25% das reclusas estão envolvidas em alguma atividade educacional, seja de ensino escolar ou atividades complementares, mesmo o art. 126, da Lei nº 12.433/2011 prevendo a remição com base na frequência escolar, com redução da pena em 1 (um) dia por cada 12 (doze) horas de aula, possibilidade que antes era apenas por horas de trabalho.

Essa pesquisa indica, ainda, que a taxa de economia informal é de 39,9%, referindo-se a trabalhadores que exercem atividades econômicas que não são cobertos, ou insuficientemente cobertos por acordos formais, sejam assalariados precarizados ou trabalhadores autônomos (IBGE, 2020).

Cumprir situar que essa pesquisa desenvolveu-se em 2021, sob a racionalidade neoliberal de Estado mínimo em que há cada vez mais forte a ideia de que o indivíduo é empresário de si e assume uma autorresponsabilidade pelo sucesso ou fracasso futuros (SOUZA, 2004), cujos os altos índices de desocupação e de situações de trabalho precarizadas atingem a população em geral, mas comprometem ainda mais as mulheres, pelo simples fato de serem mulheres.

As reflexões fundadas a partir desses dados levam, ainda, a pensar sobre a “feminização da pobreza”<sup>1</sup> e o quanto isso intervém na estrutura e na cultura social, ao passo que estigmatizam a figura da mulher, e a coloca em posição desfavorável no que concerne, inclusive, ao mercado de trabalho. (COSTA *et al.*, 2005). E se essa mulher for proveniente do sistema prisional, a discriminação pela descrença social na sua reabilitação e capacidade produtiva, fecham ainda mais as portas das oportunidades.

Assim, o contexto social, político e econômico no qual as mulheres custodiadas estão inseridas antes mesmo de vivenciarem a prisão que avulta ainda mais as desigualdades interseccionais de classe, raça e de gênero, devem ser considerados na composição de uma estrutura apropriada para a promoção da cidadania delas a partir das políticas públicas educacionais implementadas.

### **Pronatec Prisional/Mulheres Mil nas penitenciárias femininas do Piauí**

Pelo contexto da educação voltada ao exercício da cidadania e à inclusão social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, dentre as modalidades de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica, podendo integrar diferentes níveis escolares.

A partir disso, em 2011, o Governo Federal criou, com base na Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011a), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, a ser implementado através de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Com a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica das redes federal, estadual e privada, o PRONATEC objetiva ampliar as oportunidades educacionais direcionadas à formação e qualificação profissional, bem como articular as políticas de educação e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011a).

A Lei esclarece que o público-alvo do Programa são, prioritariamente, estudantes que cursam ou que tenham finalizado o Ensino Médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada, inclusive da Educação de Jovens e Adultos, trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, além de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar com registro de ocorrência policial.

Com viés expansionista e democratizador, esses cursos técnicos-profissionalizantes alimentam esperanças de inserção no mercado de

---

<sup>1</sup>O conceito ‘feminização da pobreza’ foi introduzido por Diane Pearce em 1978 (BUVINIC; GUPTA, 1994 *apud* NOVELLINO, 2004), em artigo publicado na *Urban and Social Change Review*, cujo título principal é “Feminização da pobreza”.

trabalho, pois são vistos como alternativa mais rápida de qualificação à maciça parcela da população que não tem acesso ao ensino superior, pois apenas 21% dos brasileiros conseguem concluir uma graduação, de acordo com os dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (BBC, 2020).

Mas a expansão do acesso à Educação Profissional, por si só, é capaz de encaminhar o futuro dessas pessoas frente ao acirrado e exigente mercado de trabalho e resolver, portanto, os problemas que tendem a impulsionar as desigualdades sociais?

Segundo Carlota Boto, a educação enquanto direito humano necessário à diminuição da pobreza e da desigualdade social, se desenvolve em três gerações: primeira geração do direito à educação consiste no acesso, a segunda pela qualidade e a terceira leva em conta as diferenças. (BOTO, 2005, p. 777-798).

No ano de 2013, o Programa foi expandido para o sistema penitenciário brasileiro, com o lançamento do Pronatec Prisional, depois da celebração de um Acordo de Cooperação Técnica entre os Ministérios da Justiça e da Educação. Passou-se, a partir daí, a ofertar vagas em cursos profissionalizantes para pessoas presas, homens e mulheres, em todos os regimes – fechado, semiaberto e aberto, e também aos egressos do sistema prisional e pessoas em cumprimento de penas alternativas, conforme Nota Técnica Conjunta nº 125/2012. Várias outras atividades de educação, principalmente de Educação Básica, já faziam parte do cotidiano nas prisões e acontecem em concomitância.

Foi em 2015 que houve a implementação desse programa de educação técnico-profissional em presídios piauienses como forma de preparar os detentos para a reinserção no mercado de trabalho após o cumprimento de suas penas. Para tanto, a Secretaria de Justiça (SEJUS-PI) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI), a Universidade Federal do Piauí (UFPI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

Com relação à sua aplicação para a ala prisional feminina, no Piauí, além das atividades realizadas através dos outros parceiros, a Secretaria de Estado da Educação, junto com a Secretaria de Justiça, desde 2017, sob uma proposta de atividade mais voltada às variações de gênero, promove cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) e cursos técnicos, na modalidade Pronatec Mulheres Mil, na Penitenciária Feminina de Teresina-PI e na Penitenciária Mista Juiz Fontes Ibiapina, em Parnaíba-PI. (PIAUI, 2018).

O Programa Mulheres Mil existe desde 2011, por meio da Portaria nº 1.015 (BRASIL, 2011b), e constitui-se como uma das ações do Plano Brasil sem Miséria, cujo público-alvo são mulheres em situação de vulnerabilidade

social de maneira geral, e tem como metas o acesso à educação, aspirando contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres, combater a violência contra a mulher, defender a igualdade de gênero, promover condições e ações para a promoção da superação de vida, sobretudo, promover a inclusão social. (BRASIL, 2011b).

A implementação do Pronatec nos presídios atende à primeira geração do direito à educação, ou melhor, à expansão do acesso. Já a sua modalidade “Mulheres Mil” promete respeitar as diferenças de gênero (terceira geração do direito à educação).

Entretanto, é imprescindível notabilizar, sob uma ótica de gênero enquanto uma construção social, que existem diversas condições e particularidades que levam a uma pluralidade de vertentes femininas. Esse também é o caso das mulheres provenientes do cárcere e esta condição precisa ser levada em consideração na consecução de políticas públicas voltadas a elas. Dessa forma, não basta promover o acesso educacional, é direito humano respeitar, ao estabelecer o acesso, às peculiaridades das detentas de modo que essa educação alcance seu alvo, que é inseri-las na sociedade como sujeitos produtivos capaz de fomentar o mercado econômico.

Por esse ponto de vista, o Pronatec/Mulheres Mil adota metodologia específica de Acesso, Permanência e Êxito. O Acesso faculta ações de levantamento das peculiaridades do público-alvo para a aproximação com a realidade e identificação das necessidades. Com a apuração do público, é aplicado, por uma equipe multidisciplinar, um questionário socioeconômico às educandas tentando detectar se enquadram-se no perfil exigido para o curso. A fase de Permanência e Êxito direciona-se a minimizar o baixo rendimento, bem como a evasão, através da atuação transversal de profissionais de diversas áreas, fazendo com que sintam “segurança e confiança nos profissionais envolvidos no Programa”, como descreve o Manual Pronatec Mulheres Mil (PIAUÍ, 2018), e voltando-se, assim à atender a segunda geração: a qualidade.

**Quadro 1.** Oferta de Cursos Pronatec/Mulheres Mil – 2018.

| CURSO                        | MODALIDADE | CH   | ESCOLARIDADE                                  | LOCAL   |
|------------------------------|------------|------|---|---|
| Maquiador                    | Presencial | 198h | Ensino Fundamental I Completo (1º ao 5º ano)  | <b>Teresina:</b> Penitenciária Feminina de Teresina   |
| Microempreendedor individual | Presencial | 198h | Ensino Fundamental II Completo (6º ao 9º ano) | <b>Oeiras:</b> Penitenciária Regional de Oeiras;<br><b>Parnaíba:</b> Penitenciária Mista Juiz Fontes Ibiapina;<br>Penas alternativas;<br><b>Picos:</b> Penitenciária Regional José de Barros;<br><b>Teresina:</b> Penitenciária Irmão Guido;<br>Penas alternativas. |
| Auxiliar de cozinha          | Presencial | 273h | Ensino Fundamental II Completo (6º ao 9º ano) | <b>Parnaíba:</b> Penitenciária Mista Juiz Fontes Ibiapina   |
| Padeiro                      | Presencial | 249h | Ensino Fundamental I Completo (1º ao 5º ano)  | <b>Teresina:</b> Penitenciária Feminina de Teresina   |

**Fonte:** Manual Pronatec Prisional (PIAUI, 2018).

Estruturado em três eixos – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável – orientação do Manual do PRONATEC Mulheres Mil, ofertaram-se, no ano de 2018, em penitenciárias femininas do estado do Piauí, quatro (04) modalidades de cursos, somente de Formação Inicial e Continuada, descritas no quadro (Quadro 1):

Nota-se que os quatro cursos exigem baixa escolaridade e prometem ser concluídos com rapidez, dada sua carga horária reduzida e, além de se vislumbrar a possibilidade de inserção no mercado pela empregabilidade formal, mas também pelo empreendedorismo ou pela informalidade.

Outro ponto a ser observado é que curso de auxiliar de cozinha e de maquiador, constituem atividades que podem ser basicamente atinentes ao universo laboral feminino. Talvez, tenham pensado em suas ofertas no sentido de facilitar a inserção dessas no mercado de trabalho, por não precisar esbarrar em mais outros complexos entraves de discriminação, além dos que já estigmatizam a figura de pessoas que provêm do sistema prisional.

Para entender como os cursos são desenvolvidos a partir da modalidade Mulheres Mil e como levam em conta as nuances do universo feminino na prática pedagógica visando a preparação e constituição dos sujeitos, com mecanismos projetivos de autoconhecimento e autovigilância tensionados por uma educação moral, segue o componente curricular das disciplinas e as habilidades a serem desenvolvidas do curso de padeiro:

Quadro 02. Componente curricular das disciplinas do curso de padeiro.

| DISCIPLINA   | HABILIDADES   |
|--|---|
| <p><b>Gênero e Direitos da Mulher</b></p>            | <p>Estimular o pensamento crítico e interdisciplinar do estudante através da compreensão do conceito de gênero, uma categoria analítica fundamental para que se possa entender a sociedade e, por conseguinte, o fenômeno jurídico;<br/>Relacionar a equidade de gênero à consolidação dos direitos humanos e dos Estados Democráticos de Direito. Propiciar o estudo de outras formas de desigualdade social a partir da compreensão dos mecanismos da dominação masculina.</p>  |
| <p><b>Formação para Ética e Cidadania</b></p>        | <p>Descrever a Ética, moral e condição humana contemporânea no mundo do trabalho as relações étnico-raciais do homem e a busca por uma cidadania planetária;<br/>Definir Ética, moral e condição humana;<br/>Reconhecer cidadania no mundo do trabalho;<br/>Analisar as relações étnico-raciais.</p>  |
| <p><b>Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal</b></p> | <p>Conhecer sobre as relações interpessoais e atitudes na produção alimentícia;<br/>Desenvolver aprendizagens e reflexões em torno das convivências humanas e contatos sociais na produção alimentícia;<br/>Ter atitudes como comportamento pessoal e profissional na produção alimentícia;<br/>Conhecer as avaliações de desempenho nas interações humanas;<br/>Desenvolver competência interpessoal no processo de produção alimentícia;<br/>Conhecer a empresa e o desenvolvimento da competência interpessoal no processo de produção alimentícia;<br/>Participar no grupo do desenvolvimento pessoal e interpessoal na produção alimentícia;<br/>Identificar métodos de eficácia nas relações interpessoais no processo de produção alimentícia;<br/>Desenvolver a autoconsciência no processo de produção alimentícia;<br/>Identificar a percepção social ou formação de impressões no processo de produção alimentícia;<br/>Conhecer o perfil do profissional de produção alimentícia;<br/>Identificar métodos de liderança e motivação no processo de produção alimentícia;<br/>Conhecer estratégias de comunicação no processo de produção alimentícia;<br/>Aplicar a inteligência interpessoal no processo de produção alimentícia.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p align="center"><b>Saúde da Mulher</b></p>                    | <p>Conhecer as Políticas públicas de atenção à saúde da mulher;<br/>Diferenciar adequadamente gênero e sexo;<br/>Distinguir as diferenças entre a anatomia feminina e masculina;<br/>Identificar as ações de saúde reprodutiva e controle do câncer ginecológico, doenças sexualmente transmissíveis, climatério;<br/>caracterizar patologias inerentes ao sexo feminino no processo saúde-doença.</p>  |
| <p align="center"><b>Projeto de vida e Empreendedorismo</b></p> | <p>Prospectar o futuro a partir da construção do projeto de vida;<br/>Identificar as características de sua personalidade e valorar positivamente a si próprio;<br/>Realizar tomada de decisões a partir do planejamento de ações;<br/>Desenvolver comportamentos e atitudes empreendedoras a partir dos seus projetos para o futuro;<br/>Reconhecer as motivações externas e a automotivação para a concretização dos planos futuros;<br/>Perceber a importância da escolaridade para que seus planos profissionais possam ser alcançados.</p> |
| <p align="center"><b>Integração e Mapa da Vida</b></p>          | <p>Compreender o mapa da vida: caminho da vontade;<br/>Identificar o caminho da escolha;<br/>Identificar caminho do prazer;<br/>Identificar o caminho da dor;<br/>Identificar o caminho da experiência;<br/>Conhecer o caminho da evolução Profissional.</p>  |

Fonte: Plano de curso fornecido pela SEDUC.

Pelo plano de curso, o programa, enquanto atividade educacional, tem em seus componentes curriculares, o desenvolvimento de habilidades direcionado para a percepção do “eu” em uma dinamicidade voltada à imanência da autoconsciência como pressuposto das transformações do ser a que esse dispositivo se propõe, tais como entender gênero e os mecanismos de dominação masculina, identificar características da sua personalidade, entre outros.

É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fosse um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam. (LARROSA, 2000, p. 11).

Ao tempo em que se abre a possibilidade de produção da experiência de si, esse percurso leva à docilização dos corpos. Partindo da ideia de docilização, apontam-se, aqui, os aspectos analíticos e históricos da prisão. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2012) pontua que o deslocamento da pena como suplício para o aprisionamento se deu em grande medida pela necessidade robustecida através do capitalismo de que os corpos tivessem utilidade.

O aparato do Estado passou a se voltar para o poder disciplinar, desenvolvido por meio da vigilância ininterrupta (panoptismo) e da

docilização e adestramento dos indivíduos, com o propósito de extrair-lhes o máximo de rendimento, isto é, de torná-los produtivos dentro da teia econômica.

Além do poder, toda a estrutura penal interligada a essa política pública educacional se volta para o saber na produção de conhecimento dentro da prisão que, dentro da lógica neoliberal, teoricamente, serviria para controlar a delinquência pelas normas disciplinares que envolvem o ambiente prisional e também pela autoconsciência promovida com as habilidades trabalhadas nos cursos que levariam essas mulheres à inclusão produtiva no mercado e à ressocialização.

No entanto, em se tratando de garantia do direito à educação para mulheres provenientes do cárcere, não basta possibilitar o acesso, primar pela qualidade e respeitar as diferenças para que elas superem suas vulnerabilidades e desigualdades sociais que carregam antes mesmo de ingressarem na prisão, porque, além de toda a discriminação que impede a inserção no mercado, outros entraves da lógica neoliberal impossibilitam esses objetivos que tendem a empurrar certos corpos à reincidência, levando à descrença pela ressocialização e correção moral desses seres e denuncia o fracasso do sistema penal.

### **O Pronatec Prisional/Mulheres Mil e a racionalidade neoliberal: da reclusão à inclusão?**

A presente dimensão busca situar o Pronatec prisional/Mulheres Mil enquanto um programa educacional implementado para mulheres presas, com a função de inseri-las socialmente dentro das regras do jogo neoliberal, levando em conta as suas peculiaridades e as culminâncias que se entrecruzam e complexificam.

Dentro desse meio de entendê-lo como mecanismo de inclusão social, essa política educacional subjetiva e sujeita o indivíduo de forma que ele se operacionalize dentro do jogo econômico do Estado neoliberal, cujo mercado define a governamentalidade para além do domínio da economia, tais como a família, a delinquência ou a política penal. (CASTRO, 2009).

Maura Corcini Lopes (2009, p. 155) indica que é possível apontar, pelo menos, duas grandes regras que operam no jogo neoliberal. A primeira delas é manter-se em atividade. Aqui, não há a permissão de que ninguém fique parado ou fique de fora, a partir do interesse criado e conservado em cada um em querer viver em condições de autorregulação e empresariamento de si pela internalização das normas capitalistas ditadas pelos mecanismos de saber e poder que se prestam a criar sujeitos produtivos e dóceis.

A outra grande regra é que todos devem ser incluídos no jogo neoliberal, cujas condições principais de participação são três: 1 - ser educado

em direção a entrar no jogo; 2 – permanecer no jogo; e 3 – desejar permanecer no jogo.

Inserindo o Pronatec Prisional/Mulheres Mil dentro dessas chaves analíticas, pode-se dizer que a primeira regra, ser educado em direção a entrar no jogo, consiste em perceber que há vigências de práticas disciplinares e práticas de controle que ocorrem a partir do que mobiliza os indivíduos a participarem, uma vez que deve ocorrer de maneira voluntária.

Atentando aos aspectos da mobilização, a ideia da remição poderia ser vista como forte componente, uma vez que reduz a pena em 1 (um) dia por cada 12 (doze) horas de aula. No entanto, essa benesse só é possível quando se tem uma condenação, isto é, quando a custodiada já foi sentenciada, não atingindo, dessa forma, às presas provisórias que, como dito antes, correspondem a 37,67% do contingente carcerário feminino no País.

Pelo plano do curso, fica especificado que está direcionado a desenvolver competências e habilidades que, em princípio, prepararam essas mulheres para o empresariamento de si, como se depreende do componente curricular da disciplina “Projeto de Vida e Empreendedorismo”:

**Quadro 03.** Componente curricular da disciplina Projeto de Vida e empreendedorismo.

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>COMPETÊNCIAS</b> | Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;<br>Reconhecer a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados.   |
| <b>HABILIDADES</b>  | Prospectar o futuro a partir da construção do projeto de vida;<br>Identificar as características de sua personalidade e valorar positivamente a si próprio;<br>Realizar tomada de decisões a partir do planejamento de ações;<br>Desenvolver comportamentos e atitudes empreendedoras a partir dos seus projetos para o futuro;<br>Reconhecer as motivações externas e a automotivação para a concretização dos planos futuros;<br>Perceber a importância da escolaridade para que seus planos profissionais possam ser alcançados. |

**Fonte:** Plano de curso padeiro, SEDUC.

A segunda regra –“permanecer no jogo”, exige que, primeiramente, o indivíduo tenha sido incluído. Em se tratando do contexto prisional, às políticas de inclusão atuam como dispositivos biopolíticos a serviço da segurança da população, ao tempo em que neutraliza as atitudes transgressoras e reincidentes desses sujeitos, controlando-os pela internalização de mecanismos de autocontrole que partem dos regimes disciplinares em que estão inseridos.

Com relação à inclusão a partir da inserção das egressas no mercado de trabalho, o *Manual do Pronatec Mulheres Mil* conta com a atuação de uma equipe

multidisciplinar, em que a assistente social estaria encarregada de realizar a ponte para a empregabilidade ou mesmo para o empreendedorismo, sem, no entanto, explicitar como isso haveria de acontecer. Com base no Manual, a assistente social estaria encarregada, além de outras atribuições, de:

Acompanhar o desempenho das egressas; Gestão sustentável na assessoria as educandas e egressas na sua vida profissional; Articulação com as empresas, secretarias de Estado, a fim de viabilizar vagas de trabalho para as egressas; Visualizar oportunidades e potencialidades no empreendedorismo e; Encaminhar as egressas as vagas disponíveis compatíveis com a qualificação das mesmas. (PIAÚÍ, 2018, p. 8).

A terceira regra –“desejar permanecer no jogo”, é um dos aspectos que sustentam a manutenção da lógica de mercado pela utilidade do indivíduo nas redes de produção. Este, além de ser útil, deve ter a capacidade de consumir. Em um imperativo do Estado mínimo, o sujeito precisa do autointeresse em prover-se (BALL, 2001, p. 107) e depender cada vez menos do Estado assistencialista. Entretanto, a exclusão/inclusão seriam composições de um mesmo jogo. Veiga-Neto e Lopes discorre:

As instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Remonta-se, então, à ideia das três gerações de direito à educação orquestrada por Boto (2005, p. 774), em que o acesso, pertencente à primeira geração, por si só, não resolve o problema da exclusão se não levar em conta as peculiaridades das diferenças existentes entre os sujeitos para moldar os aspectos das políticas públicas implementadas.

Lopes (*apud* CASTEL, 2007) assevera, ainda, as acepções da palavra exclusão. Uns entendem que ela acontece pela lógica das discriminações oficiais e a outra a de marginalização, precariedade e degradação das condições de trabalho. Nesse passo, traz a definição de excluídos enquanto seres invisíveis, não são capturados pelo sistema e serviços oferecidos pelo Estado, muito embora sejam regidos pela governamentalidade estatal.

Emerge, nessa discussão, a questão da Teoria do Etiquetamento que patina pelas duas acepções da exclusão, haja vista que se dá sob o aspecto da estigmatização, que seleciona como conduta desviante daqueles invisibilizados, já à margem da sociedade, e marca para sempre sua vida, a ponto de comprometer suas oportunidades. Nessa acepção, como excluído passa a necessitar das políticas assistencialistas do Estado e transforma-se em

excluído anormal, cujas energias estatais deverão estar voltadas a estabelecer a normalização das irregularidades presentes na população.

Essas políticas assistencialistas visam, portanto, propiciar condições mínimas de desenvolvimento humano que, longe de proporcionar uma mobilidade social ou redução das desigualdades sociais, procuram tornar o sujeito capaz de ter poucos recursos econômicos para compor a lógica de consumo e não se perpetuar como dependente do assistencialismo. Quer dizer, ao tempo em que, mesmo que de forma precária ele se insere no mercado, deixa de depender do Estado assistencialista e passa a contribuir para um Estado de seguridade por previdência. Isso ocorre porque o Estado mínimo depende das desigualdades de classe que oferecem força de trabalho em condições precárias. (DUBET, 2001).

Em meio à racionalidade neoliberal, as ações e condutas dos governantes e dos governados são moldadas e constituem suas forças de atuação pela lógica do consumo e da concorrência em que, o sujeito, imbricado na autorresponsabilização pelo seu sucesso/insucesso, se constitui como empresário de si. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

A gestão dos indesejáveis, sob o prisma da promoção de práticas educacionais, tenciona proporcionar tão somente aprendizagens mínimas sem, contudo, transformar esse indivíduo apto a concorrer no mercado e a ter chances de mobilidade social. (LIBÂNEO, 2012).

Diante do raciocínio neoliberal, o Pronatec Prisional/Mulheres Mil, apesar de ser uma política pública do Estado que visa a inclusão social e a redução da desigualdade, transfere para essas mulheres a responsabilização individual pelas condições de sua vida a partir dos cursos que participaram. Além disso, a formação profissionalizante é o componente que, pela lógica do consumo e pela estigmatização que atravessam essas mulheres, regula e limita o acesso a direitos, ofertando o mínimo, que não tem força para promover mudanças significativas de vida, mas que lançam para o mercado mão de obra precarizada que possibilita a grande roda capitalista de girar.

### **Considerações finais**

A educação técnico-profissionalizante ofertada pelo Pronatec, depósito de esperança de tantos brasileiros que não têm a oportunidade de ingressar em um curso superior, foi implementada em prisões femininas pelo estado do Piauí por meio da modalidade Mulheres/Mil. Prisões que, segundo Foucault, são depósitos de indesejáveis. Como conceber que depósitos de indesejáveis poderiam ser também depósitos de esperança?

O Pronatec, enquanto política pública educacional, se apresenta como mecanismo de inclusão social e de combate às desigualdades, a partir da garantia do direito à educação que direciona ao exercício da cidadania e a

consecução de outros direitos. Enquanto a prisão possui como função primordial a ressocialização das pessoas provenientes do cárcere, que se dá pelo poder disciplinar que controla, limita e neutraliza a conduta das pessoas no cárcere.

Desse modo, o Pronatec Prisional/Mulheres Mil, se insere em um contexto dicotômico em que o poder disciplinar fabrica corpos dóceis e dominados, ao tempo em que as práticas educacionais prometem emancipação pelo saber. Não somente pelo conhecimento em si, e sim pelo que emerge do ato de buscá-lo.

O papel ressocializador da prisão operacionalizado pelo Pronatec Prisional/Mulheres Mil tem como entrave, fora as complexidades que envolvem o sistema prisional e as estigmatizações das mulheres provenientes do cárcere. Por mais que levem em conta questões de gênero, situações familiares, aptidões, habilidades, estudo de mercado em âmbito territorial ou a relação com outras políticas para a continuidade no aperfeiçoamento nas áreas dos cursos ofertados e concluídos. Diferente disso, energias contrárias atuam no sentido de resultar no fortalecimento da racionalidade neoliberal em detrimento do Estado de Bem-Estar Social que vise à consecução de direitos caros à dignidade humana a essas pessoas.

Os dispositivos disciplinares atuam na internalização das normas pelos sujeitos, o que conduz à autorresponsabilidade por suas ações e, em um contexto neoliberal, desaguam na naturalização das desigualdades, tendo em vista que as noções de concorrência, escassez e dinâmica da diferenciação social são pautadas pela meritocracia diante do sucesso ou insucesso profissional. Ocorre que, em se tratando de egressas, pesa não somente essa naturalização, mas um sentimento social de descrença a respeito da possibilidade de que esses dispositivos disciplinares promovem a ressignificação dos modos de ser e estar delas, para a recondução de suas ações na sociedade.

A remição, como motivação para cursar o Pronatec prisional e como dispositivo de poder/saber que leva à redução da pena, traz à tona, ainda, como o sistema de justiça interfere diretamente na consecução dessa política educacional e no seu objetivo expansionista. Isso porque, a participação voluntária advinda da autodeterminação e da autorresponsabilidade com a ideia de empresariamento de si não tendem a mobilizar as presas provisórias, que em contingente considerável na população carcerária, por não ter pena definida para remir, não se sentem motivadas ao trabalho ou ao estudo.

Assim, situando o Programa sob a racionalidade neoliberal, realçando reflexões sobre como esse processo de inclusão chega a ser excludente. Isso se dá porque a lógica capitalista quer que o Estado promova políticas públicas voltadas a propiciar às pessoas dependentes de assistencialismo condições mínimas de desenvolvimento humano para que possam ser úteis para a

economia e capazes de compor a lógica de consumo com poucos recursos econômicos, sem, no entanto, apresentar subsídios para uma mobilidade social que possa transformar significativamente suas vidas.

Além de levantar a discussão sobre o papel ressocializador da prisão, é explicitado aqui que a operacionalização do Pronatec Prisional/Mulheres Mil tem como entrave, afora as complexidades que envolvem o sistema prisional e as estigmatizações, situações familiares, aptidões, habilidades, estudo de mercado em âmbito territorial e, principalmente, a continuidade no aperfeiçoamento nas áreas dos cursos ofertados e concluídos. Diferente disso, energias contrárias atuam no sentido de priorizar a racionalidade neoliberal em detrimento do Estado de Bem-Estar Social que vise à consecução de direitos caros à dignidade humana a essas pessoas.

## Referências

- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BBC. Brasil está entre países que fecharam escolas por mais tempo, diz OCDE: 'Uma das decisões mais difíceis'. *In*: G1 EDUCAÇÃO, 08 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/08/brasil-esta-entre-paises-que-fecharam-escolas-por-mais-tempo-diz-ocde-uma-das-decisoes-mais-dificais.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2020.
- BOTO, Carlota. A educação como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.** Institui o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: <https://wwwh.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/57412abdb54eba909b3e1819fc4c3ef4.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Infopen Mulheres - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.** Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2018. Disponível em: [http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres\\_arte\\_07-03-18.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf). Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial nº 2010, de 16 de janeiro de 2014.** Institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_25232895\\_PORTARIA\\_INTERMINISTERIAL\\_N\\_210\\_DE\\_16\\_DE\\_JANEIRO\\_DE\\_2014.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25232895_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_210_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2014.aspx). Acesso em: 20 jun. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil: o longo caminho.** 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASARA, Rubens Roberto Rebello. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BEOLFIORE–WANDERLEY, Mariângela. **Desigualdade e a questão social.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2007. p. 17-50.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Regras de Bangkok:** regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas medidas não privativas para mulheres infratoras. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/files/conteudo/>

arquivo/2016/03/27fa43cd9998bf5b43aa2cb3e0f53c44.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução 307, de 17 de dezembro de 2019**. Institui a Política de Atenção a Pessoas Egressas do Sistema Prisional no âmbito do Poder Judiciário, prevendo os procedimentos, as diretrizes, o modelo institucional e a metodologia de trabalho para sua implementação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2019. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3147>. Acesso em: jul. 2021.

COSTA, Joana Simões *et al.* **A face feminina da pobreza: sobre-representação e feminização da pobreza no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2005. (Texto para discussão, n. 1137). Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4726#:~:text=O%20objetivo%20deste%20estudo%20%C3%A9,fen%C3%B4menos%20relacionados%2C%20por%20%C3%A9m%2C%20distintos](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4726#:~:text=O%20objetivo%20deste%20estudo%20%C3%A9,fen%C3%B4menos%20relacionados%2C%20por%20%C3%A9m%2C%20distintos). Acesso em: 20 maio 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>. Acesso em: 06 out. 2019.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a cidadania. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Domicílios – Contínua, primeiro trimestre de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=27704&t=destaques>. Acesso em: 22 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/pesquisa%20nacional%20por%20amostra%20de%20domicilios%20continua.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

LARROSA, Jorge. Para além das evidências – tecnologias do eu e a educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

MEDEIROS, Jane Maria da Silva Nóbrega. **O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT\\_83e7f6f47cbd09b83a369eb73e9f29c9](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_83e7f6f47cbd09b83a369eb73e9f29c9). Acesso em: 20 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

PIAUI. Lei nº 6.344, de 12 de Março de 2013. **Dispõe sobre a reserva de 5% das vagas de emprego, para egressos do sistema prisional, em todos os editais sem licitação e contratos diretos sem licitação para execução de obras públicas pelo Governo do Estado do Piauí**. Diário Oficial do Piauí: Teresina, n. 47, p. 3, 2 mar. 2013. Disponível em: [http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201303/DIARIO12\\_8523db0c49.pdf](http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201303/DIARIO12_8523db0c49.pdf). Acesso em: 2 ago. 2019.

PIAUI. Secretaria da Educação. **Manual Pronatec Prisional Mulheres Mil**. Teresina: Seduc/PI, 2018.

PIAUI. Secretaria da Educação. **Manual Pronatec Prisional**. Teresina: Seduc/PI, 2017.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 54, p. 79-96, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a05v1954.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

## A COMPREENSÃO DO CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

As novas configurações da Educação no contexto brasileiro (CAVALCANTE, 2000), fizeram emergir uma série de instituições de ensino que objetivaram o atendimento de um conjunto de demandas sociais advindas das novas formas de ser e estar no mundo contemporâneo alinhado ao avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (SILVEIRA; BAZZO, 2009), a velocidade com que o conhecimento é produzido e disseminado (LIMA; FARIA; TOSCHI, 2014) e particularmente, as mudanças mundo do trabalho (OLIVEIRA; MASSARO, 2014).

Na emergência destas configurações educacionais, etapas, níveis e modalidades acabam imbricando-se na possibilidade de oferta de uma educação de qualidade a todos os sujeitos, a Educação Superior é um ótimo exemplo para pensarmos a potência nestas articulações. Com a implementação da Lei Federal nº 11.898/08 surge no Brasil uma institucionalidade responsável por agregar educação, ciência e tecnologia na formação dos cidadãos, estamos nos referindo aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação desta nova institucionalidade, torna-se uma importante ferramenta estratégica na expansão da Educação Superior no Brasil, considerando ainda a valoração da nação e os ajustamentos do capitalismo, a partir da necessidade de adaptação da educação no atendimento não apenas das demandas locais e sociais. Os Institutos Federais surgem como uma alternativa criativa e inventiva de aceleração do processo de democratização da educação brasileira, alinhando assim a Educação Profissional – enquanto elemento estratégico para o desenvolvimento da nação – a Educação Superior, trazendo consigo um novo olhar para a modalidade da EPT e ao nível da Educação Superior evocando as dimensões da justiça e política social, na configuração de uma política educacional (PACHECO, 2011).

A busca por desvelar o fenômeno da Qualidade Social da Educação frente ao contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, se consubstancia com a tese *“A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na Perspectiva da Política Pública”*, e deste este recorte, que problematiza a necessidade da

compreensão destes complexos movimentos institucionais pelo olhar da multiplicidade das instituições de ensino.

Neste cenário surge a necessidade de se pensar esse “novo” cenário educacional a partir de paradigmas que atendam e correspondam de fato os novos contornos da Educação Superior, assim trazemos para o debate a perspectiva do *contexto emergente* como sendo “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Este contexto possui em sua gênese o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos. De qualquer forma, o contexto emergente é um espaço de transição entre dois modelos de Educação Superior, um como sendo relacionado a um modelo tipo ideal weberiano de *tradicional* e outro mais próximo de uma perspectiva *neoliberal*, ou Universidade do Século XXI.

No modelo de Educação Superior do tipo ideal weberiano tradicional, a ação docente focaliza seus esforços no atendimento às demandas sociais; a pesquisa tem como norte o desenvolvimento científico; a relação universidade-sociedade pauta-se na promoção da cultura e dos serviços à comunidade; a gestão da instituição prioriza o acadêmico, sem controle de produção.

Há uma maior preocupação com a relevância social da formação discente e docente, o financiamento estatal se faz presente junto às atividades da Universidade, com base no orçamento acordado entre o Estado e as instituições de ensino, junto à satisfação das demandas sociais – política pública; a universidade é um meio de alcançar fins coletivos – Universidade a serviço da nação, a comunidade local, ao país – e particularmente como um espaço de geração de conhecimento para sociedade e a reprodução de esquemas culturais da nação – orientações de valor (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012).

Já o modelo de Educação Superior neoliberal, tem como foco da docência o treinamento orientado como forma de satisfazer demandas e perfis do mercado de trabalho; a pesquisa científica é percebida partir da transferência de tecnologia demandada de distintos setores produtivos; a relação universidade-sociedade se estabelece a partir da “prestação de serviços” dentro de uma estrutura organizada de parcerias público-privadas.

A gestão institucional prioriza a eficiência e autofinanciamento como instrumento de sustentabilidade – características das funções institucionais; o autofinanciamento estudantil (através de bolsas e créditos – regulados pelo mercado e pela livre concorrência, avaliação e acreditação) e a segmentação de recursos em áreas prioritárias, na composição de fundos competitivos, incentivos para gestão eficiente; exigência de satisfação privada para a

educação, onde esta oferta depende da relação custo benefício de instituições e da sua rentabilidade – políticas públicas; a universidade torna-se um instrumento de mobilidade e melhoria das condições trabalho e renda das pessoas, através da sua efetivação com espaço de realização pessoal – orientações de valor (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012).

Ao nos depararmos com a noção de contexto emergente aplicada as múltiplas dimensões da Educação Superior (MOROSINI, 2014; DALLA-CORTE; SARTURI, 2015; ZANCAN; BONZAN, 2017; CICHOSKI; RUBIN-OLIVEIRA, 2018; FONTOURA, 2018), percebemos que esse mesmo complexo não é refletido no cenário do arranjo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse espaço de transição que Morosini (2014) e outros apresentam não se subjaz, acaba por desconsiderar uma série de elementos importantes e basilares neste espaço institucional específico.

Didriksson (2012), acaba evidenciando essa percepção no contexto da América Latina, na visão de uma Educação Superior estruturada de forma distinta àquelas existentes nos países do Global-Norte, especialmente considerando os processos de desenvolvimento das políticas educacionais, do combate às desigualdades sociais/educacionais e do foco da educação direcionada à população destes países. Morosini (2014), ao caracterizar os contextos emergentes da Educação Superior por incorporar parte das reflexões de Didriksson (2012) sobre a perspectiva latino-americana do papel da educação universitária pelo viés da responsabilidade social do bem público.

Morosini (2014), ainda ao interpretar a realidade do contexto brasileiro evidencia a complexidade do sistema de Educação Superior, a expansão acelerada da Educação Superior, às políticas de diversificação, os movimentos de privatização e ainda as tendências democratizantes comandadas pela centralização do poder do Estado. Assim, a Educação Superior não “está sob um modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX” (*ibidem*, p. 387). As mudanças neste espaço educativo se apresentam das mais diversas formas, podemos incluir o novo perfil docente integrante da Educação Superior, a diversidade do alunado, a emergência de novos currículos, as exigências da sociedade, as demandas do mundo do trabalho e as perspectivas globalizantes da Educação Superior.

Em 2008 com o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Educação Superior modifica-se mais uma vez junto ao sistema brasileira, tendo como horizonte a perspectiva da EPCT. Esse movimento com foco no estímulo a modalidade da EPT modifica a estrutura do sistema educativo, esse arranjo jamais fora visto em outras arquiteturas institucionais. Ao analisarmos o contexto emergente da Educação Superior

na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>1</sup> – tendo como base seus documentos balizadores – alguns elementos são incorporados na leitura da “emergência” como as perspectivas da *política educacional*, da *equidade* e da *justiça social* (PACHECO, 2011).

**Figura 1.** Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, a partir da articulação entre as dimensões política pública, proposta político-pedagógica, mundo do trabalho e rede social.



Fonte: FONTOURA (2018).

Dentro deste “modelo institucional absolutamente inovador” como descreve Pacheco (2011, p. 13), percebemos a estruturação de uma arquitetura pautada sob uma **proposta político-pedagógica** de formação dos sujeitos diferenciada (verticalização do ensino e a justiça social), a perspectiva de **política pública** imbricada no desenvolvimento institucional (políticas sociais e políticas educativas), o fomento a criação de uma **rede social** como potência no alcance dos objetivos pedagógicos (relações sociais e promoção da cidadania) e a relação entre a instituição e o **mundo do trabalho** como parte de sua gênese, apoiando-se no conhecimento um dos elementos constituintes para a promoção da cidadania (demandas regionais/locais e arranjos produtivos). Essa compreensão surge a partir dos

<sup>1</sup> **Ver mais em:** FONTOURA, J. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Possibilidades no Arranjo do Contexto Emergente da Educação Superior. In: CORSETTI, B.; FONTOURA, J. ECOTEN, M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Contextos e Análises Contemporâneas** – Coleção Educação em Debate, v. 1. Casa Leiria, 2019, p. 241-259.

estudos de Fontoura (2018) ao buscar o entendimento dessa arquitetura institucional à luz da idealização de um contexto emergente com foco nos processos de gestão da educação de uma unidade descentralizada da instituição (*figura 1*).

A *Proposta Político-Pedagógica* diferenciada se apresenta a partir da *verticalização do ensino*, dentro de uma organização pedagógica verticalizada (da Educação Básica à Educação Superior), dessa forma abre-se o leque de possibilidades para docentes no que se refere a sua atuação pedagógica em diferentes níveis de ensino e aos discentes por permitir a construção de uma trajetória formativa baseada no compartilhamento de espaços de aprendizagem que possibilitem o delineamento de um percurso formativo: do curso técnico de nível média ao doutorado.

A verticalização do ensino está para além da “oferta simultânea de cursos em diferentes níveis” como afirma Pacheco (2011, p. 24), existe uma preocupação na organização dos distintos conteúdos curriculares, permitindo o estabelecimento de um diálogo profícuo entre os entrelaces das possibilidades de trajetórias formativas. Este contínuo implica no “reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica” (PACHECO, 2011, p. 25).

Outro elemento presente na proposta político pedagógica da instituição é a *justiça/inclusão social* a partir do seu foco institucional na “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias” (PACHECO, 2011, p. 50). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como uma das finalidades o apoio aos processos educativos que levam à geração de renda e à emancipação do cidadão na potência do desenvolvimento socioeconômico local e regional, de forma a evidenciar o poder da educação como produtora da capacidade de trabalho e de renda, sendo assim, um fator de desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2010).

A dimensão da *Política Pública* presente nos Institutos Federais se efetiva junto ao compromisso da valorização de uma educação que possibilite o combate das desigualdades estruturais. O fomento a Educação Profissional, Científica e Tecnológica – aqui representada pelos Institutos Federais – evoca o compromisso do Estado com este projeto educacional de transformação da sociedade a partir da valorização desta modalidade como seno estratégica para o desenvolvimento da nação.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em sua engenharia, se consolidam como um celeiro de ações que potencializam desenvolvimento local a partir de *políticas sociais* garantindo assim a

“perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (PACHECO, 2011, p. 18). Nesse sentido, as políticas sociais acabam sendo uma “estratégia promovida a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social”, essas políticas seriam peças centrais no processo de acomodação social, de ajuste e de minimização dos conflitos sociais.

Pensar nos desafios impostos pelas novas conformações da Educação Superior no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica significa compreender seu caráter público, no cenário das *políticas educativas*. Aqui presente temos articulados um conjunto de ideias, expectativas e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, de forma a fazer “parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação”, como define Franco (2006, p. 166).

Tal desafio legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social. Como afirma Pacheco (2011, p. 19), “pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século”.

Neste contexto de valorização da educação pública, fomento a EPT e expansão da Educação Superior em distintos cenários, emerge como fundamento balizar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – a partir do reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional com a Lei Federal nº 11.892/08 – a dimensão da *Rede Social*. Esta rede se estabelece na construção e na produção do conhecimento, baseado na troca constante, efetiva e necessária de experiência, vivências e ideias que fomentam uma cultura ativa de participação, incorporando novos elementos recursivos de renovação da própria instituição permanentemente (FONTOURA, 2018). Os Institutos Federais se constituem como uma “rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo” (PACHECO, 2011, p. 31).

A consolidação desta rede social se articula ao desenvolvimento das *relações sociais* “como um espaço aberto de produção e compartilhamento de diferentes conhecimentos não hierarquizados” (FONTOURA, 2016, p. 158). A estrutura curricular e institucional permite a comunhão de distintos membros da comunidade acadêmica através das atividades de pesquisa, ensino e extensão nos mais diferentes níveis ofertados nos *campi*, ou ainda na

organização colegiada da gestão que permite aos diferentes segmentos (discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e comunidade externa) partilharem do convívio uns com os outros e da troca de saberes e conhecimentos a partir da participação. O estabelecimento destas relações sociais representa “um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal” como aponta Pacheco (2011, p. 22).

O estabelecimento das relações sociais acaba sendo potência no fortalecimento na *promoção da cidadania* dos sujeitos, fomentados pelas outras dimensões do contexto emergente citadas anteriormente. As relações de interação e compartilhamento que se estabelecem na rede social possuem como pressuposto o fato de o conhecimento ser um dos seus elementos constituintes.

É preciso considerar ainda uma tendência à hegemonização de determinadas trocas de saberes, da predominância de colaboração entre certas organizações ou indivíduos em detrimento de outros, é de suma importância na busca do pleno exercício da cidadania garantir o acesso à informação, impedindo o seu monopólio (PACHECO, 2011, p. 22). O que se pretende dessas instituições federais de EPCT é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que ao longo das últimas décadas vêm se diluindo.

O *Mundo do Trabalho* relaciona-se intimamente com a gênese dos Institutos Federais, ou melhor, se apresenta de forma imbricada a EPCT, pois essa dimensão torna-se estruturante na perspectiva desta política pública. O mundo do trabalho aqui se mostra junto a um processo de retroalimentação, pois as suas demandas em parte são atendidas no bojo das formações promovidas pela instituição e a instituição por sua vez mobiliza seus esforços para o atendimento das demandas do mundo do trabalho. A nova institucionalidade se mostra como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de “aprendizagens, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida” (PACHECO, 2011, p. 20), dos sujeitos.

Imbricado ao mundo do trabalho, e em função da natureza da institucionalidade trazida com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as *demandas locais/regionais*, emergem de forma pujante. Essas demandas se consubstanciam sob diferentes esferas sociais, mas a partir da dimensão do mundo do trabalho, as demandas podem ser percebidas a partir do crescente imperativo da formação profissional, à necessidade de maior difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às peculiaridades regionais/locais e ainda a vocação natural das regiões onde os Institutos Federais se instalam (SILVA, 2009).

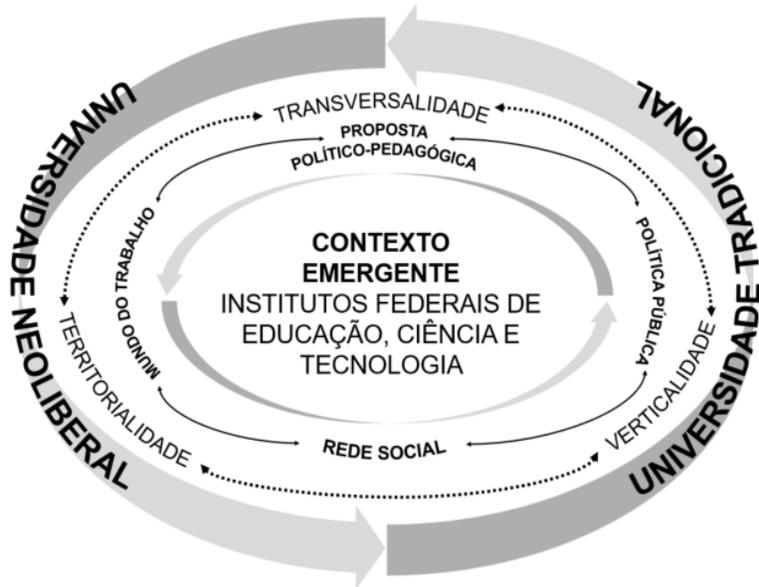
Os *arranjos produtivos* vinculam-se às demandas locais/regionais a partir de uma prática social interativa diretamente relacionável com a realidade, com o pensar e o agir na perspectiva da ultrapassagem dos obstáculos às transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias. Esses arranjos emergem do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito da realidade regional das comunidades no qual a instituição está instalada. Dessa forma podem ser compreendidos como “aglomerações territoriais” de agentes econômicos que apresentam vínculos de interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais (governos, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa).

Os arranjos produtivos possuem como um eixo centralizador e constitutivo da econômica por definição, mas não se restringe só a ela, considera também pelo recorte do espaço geográfico na sinalização de uma identidade coletiva a partir do engendramento estabelecido entre o social, o cultural, o político, o ambiental e o histórico (OLIVEIRA; MARTINELLI, 2012).

Tendo esse desenho (*figura 1*) como ponto de partida e com o aprofundamento dos estudos tanto com a pesquisa documental (CELLARD, 2008), quanto na pesquisa bibliográfica (CERVO; BREVIAN, 2002), dentro da perspectiva da dialética-materialista (FRIGOTTO, 2001), percebemos que o contexto emergente da Educação Superior à luz dos Institutos Federais se apresenta de forma dialética aos modelos de Educação Superior indicados por Morosini (2014), entretanto não se mostra de forma estanque.

Dentro desse espaço, outras articulações são construídas da mesma relação micro e macro existente entre o átomo e as partículas subatômicas. Essas unidades estão intimamente relacionadas e trazem estabilidade e sustentação para essa estrutura maior, robusta e relevante como é o caso da institucionalidade trazida com a criação da Lei Federal nº 11.892/2008.

**Figura 2.** Estrutura do contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da articulação entre as dimensões política pública, proposta político-pedagógica, mundo do trabalho e rede social; atreladas a transversalidade, territorialidade e verticalidade.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Na consolidação da construção desse contexto emergente (*figura 2*), desvelamos um conjunto de elementos que se apresentam dentro dos princípios balizadores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a **verticalidade**, a **transversalidade** e a **territorialidade**. Esse conjunto de elementos evidenciam a complexidade existente no entendimento do contexto emergente da Educação Superior nos Institutos Federais para além da dicotomia entre os modelos neoliberais e tradicionais, como aponta Morosini (2014), desenvolvido posteriormente por Fontoura (2018). Os elementos que citamos se apresentam junto ao conjunto de dimensões que dão sustentação a proposta da criação da instituição com a Lei Federal nº 11.892/2008 e o documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.

A **verticalidade** no contexto da instituição pode ser traduzida junto a *verticalização do ensino* e suas possibilidades nos distintos trânsitos formativos no interior da instituição, tanto para estudantes quanto para professores. Aqui não nos referimos a movimentos pluricurriculares ou mesmo a estruturação de um espaço que aproxime simplesmente sujeitos em níveis de formação diferentes. Nos referimos a materialização de uma experiência que aproxima níveis de saberes e conhecimentos de forma elaborada e complexa

onde os sujeitos tenham a possibilidade de reconhecimento das suas potencialidades junto ao arranjo institucional para além de uma expectativa de formação muitas vezes incerta e duvidosa.

A verticalidade, que extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, em organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo fecundo e diversos entre as formações de diferentes níveis e modalidades. Implica na implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os cursos da EPT, construídos livremente pelos educandos em diálogo com os educadores (PACHECO, 2020, p. 10).

Esse elemento eleva e modifica o cenário da Educação Superior em nosso país, surge como um novo elemento, antes não pensado e exclusivo dos Institutos Federais de Educação até o momento. Assim a instituição abarca a possibilidade de uma trajetória de formação completa, indo da formação em nível médio (subsequente, concomitante e integrado), passando pela graduação (licenciaturas, engenharias, bacharelados e cursos de tecnologia) até a pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados). Essa verticalidade faz com que os sujeitos da instituição (discentes, docentes, técnicos administrativos e demais membros da comunidade acadêmica) tenham um fluxo formativo rico, evidenciando a necessidade da comunhão entre as diferentes dimensões institucionais a partir do intercâmbio cultural, próprio da natureza da verticalidade.

Já a **transversalidade** se mostra na relação entre a educação e o avanço tecnológico atravessado pelas dimensões indissociáveis da pesquisa, do ensino e da extensão, além de todo o conjunto de políticas, atos e ações de planejamento e desenvolvimento de projetos no alcance dos objetivos educacionais. A transversalidade alinhada à verticalização impacta diretamente na construção da singularidade do desenho curricular, visto que auxilia na escolha e na organização curricular e da ação pedagógica, relacionando as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia (PACHECO, 2011). À luz do surgimento da LDBEN (BRASIL, 1996), temos a emergência dos movimentos de renovação pedagógica, buscando repensar o entendimento do que é aprendizagem e ainda os próprios conteúdos ensinados aos estudantes.

A transversalidade, diz respeito ao diálogo entre educação e tecnologia. Este é o elemento transversal presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, entendendo a organização da EPT por eixos tecnológicos. Envolve também o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa. Exige planejamento e trabalho coletivo (PACHECO, 2020, p. 10).

O sentido e o significado na transversalidade nesse cenário “diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre

aprender sobre a realidade e as questões da vida real e de sua transformação, aprender na realidade e da realidade” (WELKER, 2016, p. 31). Houve um importante movimento das diferentes comunidades educativas em transpor o sentido do conceito à prática cotidiana das instituições, fazendo com que a transversalidade surja como uma possibilidade de modificação significativa não apenas espaços educativos, mas também dos sujeitos e da sua relação com a instituição e o conhecimento.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia “as relações entre a prática educativa, o aprender, da vida real, e as possibilidades de transformação da realidade” (WELKER, 2016, p. 119), assim a transversalidade impulsiona o desenvolvimento das práticas institucionais que ocorrem no interior dos espaços educativos.

Por fim, temos na **territorialidade** um elemento muito caro no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois se apresenta antes mesmo do seu nascimento. Como já indicamos ao longo do texto, a Educação Profissional e Tecnológica possui uma relação bastante íntima com o desenvolvimento local, por conseguinte se entrelaça com os *arranjos produtivos* locais regionais. Assim, nesse encontro temos por parte dos sujeitos tanto a identificação como a apropriação. É importante considerarmos que ao habitar um espaço e tomar consciência de sua participação, as pessoas o transformam em um território. Sua ocupação corresponde a vivências significativas, cujo sentido se faz presente nas ações interligadas que compõem e integram o seu processo de constituição e de formação do movimento social, identidade e territorialidade se confundem muitas vezes.

A territorialidade, trata do compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o Campus são parte de um território e protagonistas do mesmo (PACHECO, 2020, p. 11).

Uma outra dimensão desse contexto que devemos considerar junto às questões da territorialidade, está no processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica para além de apenas uma modalidade da educação brasileira. A EPT se modifica com o alcance da educação no processo de interiorização trazido com o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir da Lei Federal nº 11.892/2008. A sua estrutura multicampi faz com que os Institutos Federais assumam o compromisso direto de intervenção nas respectivas regiões onde se inserem, identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social desses espaços. Pacheco (2015, p. 6), retoma a ideia de constituição de uma política pública “que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este

século”, assim a noção de território não pode ser percebida apenas como a transposição de fronteiras geopolíticas, o território e a territorialidade se estabelecem na relação do local e do regional para conciliar a antinomia local *versus* global na perspectiva da sua superação das problemáticas.

(...) as forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas e em unidade, efetivam o território, o processo social, no e com o espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes centralidades, temporalidades e territorialidades. Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. É aí, neste nível, que se dá o acontecer de nossa vida e é nesta que se concretiza a territorialidade (SAQUET, 2007, p. 57).

A territorialidade acaba por designar “a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano” (SPOSITO, 2009, p. 11), a partir da criação de um vínculo entre o local e o global. Esse movimento, faz com que as ações desenvolvidas nesses espaços possibilitem a construção de uma cultura que supere a identidade global a partir de uma identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial (PACHECO, 2015). Santos e Silveira (2001, p. 19) nos auxiliam na nessa compreensão ao perceberem a territorialidade de forma relacionada ao “pertencer àquilo que nos pertence”, pressupondo ainda a territorialidade por um viés de “destino, a construção do futuro, o que entre os seres vivos, é privilégio do homem. Num sentido mais restrito, o território é um nome político para o espaço de um país”.

Estas dimensões que compõem o modelo de contexto emergente que evidenciamos não se apresentam de forma definitiva, da mesma forma que Morosini (2014) aponta em seus estudos sobre a consolidação destes espaços. Acreditamos que os mesmos são mutáveis, se modificam constantemente por diferentes entes institucionais, influências teóricas, metodológicas e práticas. A ideia que lançamos aqui está na forma como a Educação Superior e toda a sua complexidade não se adequa a modelos fixos e definitivos, a partir do momento que compreendemos a existência de demandas crescentes e latentes na sociedade que criam espaços de discussão sobre o papel da Educação Superior e suas respectivas instituições de oferta.

Compreender novas consecuições do contexto emergente frente às distintas IES, postas junto ao Sistema de Educação Superior brasileiro é fundamental para o debate das comunidades de pesquisa, na forma como essa *emergência no contexto* é constantemente colocada à prova e significada pelos agentes inseridos no interior destas instituições. A natureza dos Institutos Federais exige uma nova interpretação desse fenômeno e não se consubstancia no modelo do contexto emergente construído a partir de um olhar sobre uma única dimensão do espaço universitário (universidades). Os

diferentes espaços de oferta de Educação Superior devem ser percebidos para além do seu papel ligado ao ensino, a pesquisa e a extensão exclusivamente, mas sim considerando as suas características e a sua missão institucional frente às demandas da sociedade.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica**, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília, DF: INEP, 2000.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CICHOSKI, P. B.; RUBIN-OLIVEIRA; M. Universidade em Contextos Emergentes: O Processo de Internacionalização da UTFPR. **Perspectiva**, Erechim. v. 42, n. 160, p. 07-17, dez/2018.
- DALLA-CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional De Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p.160-181, out./dez. 2015.
- DIDRIKSSON, A.; *et al.* Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **La educación superior en el mercado: Configuraciones emergentes nuevos provedores**. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008. Cap. 1, p. 1 – 43.
- ESPINOZA, O.; GONZALEZ, L. Universidad y bien publico nuevas tendencias en América latina. In: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina**. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151.
- FONTOURA; J. **A Gestão da Educação Superior em Contextos Emergentes: A Perspectiva dos Coordenadores dos Cursos Superiores de**

Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

FRANCO, M. E. D. P. Políticas Educacionais (verbete). In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame** das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 7. ed., p. 71-90, 2001.

LIMA, D. C. B. P.; FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. A Produção do Conhecimento na Sociedade da Informação: Reflexões Filosóficas sobre a Pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 55, p. 373-393, jan./jun. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

OLIVEIRA, L. J. de.; MASSARO, M. L. As mudanças contemporâneas no mundo do trabalho e o princípio da valorização do trabalho humano. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 189-209, dez. 2014.

OLIVEIRA, M. F. de.; MARTINELLI, D. P. Desenvolvimento Local e Arranjos Produtivos Locais: uma revisão sistemática da literatura. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 47-58, Jun. 2014.

PACHECO, E. M. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal, RN: IFRN, 2009.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009.

SPOSITO, M. E. B. Introdução. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

WELKER, G. M. **Transversalidade nas Ações da Educação Especial: A Realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, Santa Maria/RS, 2016.

ZANCAN, S. BOLZAN, D. P. V. Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 244-259, jul.-dez. 2017.



## **EIXO III**

# **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR**



# TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO COMERCIAL BRASILEIRO: ATUAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO Nº 5.692/1971

Eduardo Cristiano Hass da Silva

## Introdução

Mas o comércio, embora suscite conflitos, constitui um dos vínculos maiores entre as áreas geográficas, civilizações e povos. LE GOFF, Jacques. Mercadores e Banqueiros da Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 1.

As palavras do historiador Jacques Le Goff (1991) na abertura do livro “Mercadores e Banqueiros da Idade Média” demonstram a importância do comércio enquanto atividade econômica. Conforme sugere a epígrafe, mesmo que suscitasse conflitos, as práticas comerciais eram também as responsáveis por constituir vínculos entre diferentes áreas geográficas, civilizações e povos. Ao longo da história do Ocidente, essas práticas passaram por diversas transformações, as quais permitiram a sua profissionalização. Em paralelo a este processo, identifica-se a necessidade de formação dos profissionais habilitados especificamente para o comércio, cujas habilidades e saberes se alteraram de acordo com as necessidades de cada sociedade, situada no tempo e no espaço.

Teriam as palavras do historiador ressonâncias nos diferentes tempos históricos? Atualmente, o comércio continuaria sendo uma prática econômica importante? Continuaria criando vínculos entre diferentes sociedades e Estados? A resposta positiva aos questionamentos anteriores leva ao entendimento de que, assim como se aprimoraram as práticas comerciais, também se aprimoraram as profissões e as formações voltadas para o comércio, resultando em uma variedade de cursos técnicos e superiores. É sobre uma das formações voltadas para o comércio que discorro no presente texto.

O capítulo resulta de um recorte da tese de doutorado por mim defendida, intitulada “Mercadores, caixeiros e contadores: a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico comercial no Brasil (1931-1971)” (SILVA, 2020). O estudo supracitado teve o objetivo de “analisar os processos de institucionalização e a consolidação do ensino comercial em nível técnico no Brasil, a partir das Reformas do Ensino Comercial e das relações de poder envolvidas neste processo” (SILVA, 2020, p. 23).

Apesar de inspirado na tese, este texto apresenta originalidade e relevância científica, uma vez que retoma e aprofunda alguns dos elementos discutidos na pesquisa de doutorado. O presente capítulo tem como objetivo analisar as modificações sofridas pelo ensino comercial brasileiro a partir do decreto lei nº 5.692/1971.

O estudo aqui desenvolvido se insere no campo da História da Educação, fundamentando-se na História Cultural. Mobilizo os conceitos de reforma educativa (POPEKEWITZ, 1997) e de atuação das políticas (BALL, MAGUIRRE, REAUN, 2016). Metodologicamente, a pesquisa recorre à análise documental histórica.

Sendo assim, início com a seção "Ensino comercial: formando profissionais do comércio no Brasil", na qual proponho uma apresentação geral sobre o tema, visando aproximar a leitora e/ou leitor dessa modalidade educativa. Na sequência, em "Aproximações teórico-metodológicas: circunscrevendo o ensino comercial", apresento alguns dos conceitos e dos referenciais mobilizados na pesquisa, bem como as fontes e recursos metodológicos empregados.

Aprofundo a discussão na seção "Ensino comercial brasileiro e a atuação da Reforma do Ensino nº 5.692/ 1971", a qual, juntamente com as considerações finais, oferece algumas chaves de análise para a compreensão das modificações que o ensino comercial sofreu a partir dos anos 1970. Desejo que a leitura deste texto instigue a busca pela tese que o inspirou.

## **Ensino Comercial: formando profissionais do comércio no Brasil**

Em que consiste a modalidade de ensino conhecida como comercial? A partir dos estudos que desenvolvi anteriormente, entendo o ensino comercial como a modalidade educativa responsável por formar, ao longo da história, diferentes grupos profissionais habilitados para o trabalho com o comércio. Dentre estes profissionais, destacam-se comerciantes, mercadores, banqueiros, bancários, caixeiros, guarda-livros, perito-contadores, contadores, contabilistas, economistas e, em especial, os técnicos em contabilidade, administração e secretariado.

Além das diferentes habilitações profissionais relacionadas ao comércio, o ensino comercial foi, ao longo da História da Educação brasileira, oferecido em diferentes níveis, seja no secundário, superior ou como modalidade técnica. Por fim, mas não menos importante, é possível afirmar que, no Ocidente, essa modalidade de ensino foi sistematizada no território que corresponde à atual Itália, sendo posteriormente desenvolvida em Portugal e, por sua vez, no Brasil (SILVA, 2020).

Conforme tenho defendido (SILVA, 2020), entendo que a História do ensino comercial, no Brasil, pode ser dividida em três momentos:

emergência, consolidação e, período de transformações/ desaparecimento. Esta divisão é o resultado de leituras, análises e interpretações, tanto de trabalhos de pesquisa anteriores quanto de teóricos e do material empírico mobilizado na já citada tese. Certamente outros pesquisadores e outras análises podem criar novas divisões, pois como afirma Veyne (1982), os fatos não possuem uma grandeza absoluta, sendo sua importância o resultado das escolhas feitas pelo historiador.

De forma geral, desde as primeiras expedições na América Portuguesa, já se identificavam profissionais práticos, responsáveis pelo registro das viagens, bem como a existência de práticos que administravam a colônia (engenheiros, produção açucareira, mineração, tráfico de escravizados, etc.), além dos caixeiros viajantes, que se ocupavam das atividades comerciais.

Entendo que as condições para a emergência do ensino comercial no Brasil resultam da articulação de diferentes motivos (vinda da Família Real em 1808, cientificação da contabilidade e Código Comercial Brasileiro de 1850), que geraram a necessidade de profissionais habilitados para organizarem a corte. Entre a emergência das aulas de comércio e a consolidação e organização do ensino comercial, existe um período no qual esta modalidade foi se aperfeiçoando, e que caracterizo como um momento de ‘afirmação’, que inicia na segunda metade do século XIX.

Ao longo da primeira metade do século XX, diferentes decretos-leis voltaram-se para o ensino comercial. O decreto nº 17.329, de 28 de maio de 1926 passou a reconhecer oficialmente os estabelecimentos de Ensino Técnico Comercial. Esse decreto colocou em evidência o conceito de “técnico”, até então praticamente ausente nas designações do ensino comercial. Esse conceito parece ter causado algumas confusões em relação ao ensino comercial. Tenho sustentado (SILVA, 2020) que o ensino comercial diferencia-se das demais profissões tidas como técnicas, como por exemplo, no caso do ensino industrial que, como destaca Alves (2013), visava formar operários para a sociedade industrial e para a economia de mercado.

Apesar desse momento inicial de institucionalização do ensino comercial, com o decreto nº 17.329, acredito que a Era Vargas (período correspondente ao primeiro governo de Getúlio Vargas, entre 1930-1945) configurou-se como o principal momento de consolidação da importância do ensino comercial no Brasil, cujos profissionais habilitados tiveram significativa importância na atuação de empresas públicas e privadas. Nesse período foram decretadas duas das principais reformas voltadas especificamente para esta modalidade de ensino.

No ano de 1931 Campos baixou uma série de decretos que compuseram as chamadas Reformas Francisco Campos. Silva e Bastos (2017) destacam que o ensino primário e normal não foram preocupações centrais destas reformas, considerando que elas atentaram, sobretudo, para o

ensino secundário e superior, bem como para a organização do ensino comercial.

Moraes (2000) entende que a preocupação de Campos apenas com o ensino secundário, superior e comercial justifica-se pelo fato de o jurista acreditar que estas eram modalidades de ensino destinadas às elites, as únicas capazes de conduzirem o país. Dessa forma, acredito que o discurso oficial do Estado afirma não apenas a necessidade do ensino comercial, mas também o coloca como uma modalidade de ensino destinada às elites, responsáveis por organizar o país.

Na sequência, outra reforma voltada para o Ensino Comercial pode ser identificada em 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial, sob o decreto 6.141), a partir das Reformas do Ministro Gustavo Capanema. A análise da Lei Orgânica permite afirmar que, embora apresente novas questões em relação ao Ensino Comercial, ela traz em seu texto elementos da Reforma Francisco Campos.

Na esteira dessas discussões, defendi a tese de que, no Brasil, o ensino comercial configurou-se como uma modalidade educativa distinta das demais modalidades técnicas, cujo processo de consolidação ocorreu no período situado entre a Era Vargas (1930-1945) e a Reforma do Ensino de 1971.

Mas o que ocorreu com o Ensino Comercial após a Reforma do Ensino de 1971? Que mudanças essa modalidade de ensino sofreu? Sua oferta foi ampliada ou reduzida? Esses são alguns dos questionamentos que mobilizo na presente investigação. Para respondê-los, entendo ser fundamental apresentar os referenciais que fundamentam a presente investigação, bem como o material empírico produzido e consultado.

## **Aproximações teórico-metodológicas: circunscrevendo o Ensino Comercial**

Conforme apresentei na introdução, a presente investigação se situa no campo da História da Educação, fundamentando-se na História Cultural. São diversas as autoras e autores que se preocuparam e preocupam-se com a discussão e apresentação desse campo de pesquisa e dessa perspectiva historiográfica.

De forma geral, a História Cultural pode ser compreendida como uma forma de pensar a cultura enquanto um conjunto de significados que são construídos e partilhados pelo ser humano. A História Cultural e os historiadores culturais possuem como terreno comum a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Esse simbólico está presente em todos os lugares da vida humana, seja no cotidiano, nas artes, na escola, no pensamento, etc. A História Cultural não está preocupada com a busca de verdades definitivas, mas de narrativas de realidade possíveis, pautando-se

em conceitos como representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidades (BURKE, 2005; PESAVENTO, 2005; PROST, 2008).

A partir da perspectiva da História Cultural, observa-se uma ampliação das temáticas e problemáticas mobilizadas pelas historiadoras e pelos historiadores. Neste processo de ampliação, a História interfere diretamente na História da Educação, passando a se preocupar de forma sistemática com os temas desse campo.

É importante ressaltar que a História da Educação não é exclusividade da História, uma vez que se fundamenta também na Educação. Enquanto campo de pesquisa, a História da Educação não é uma ciência à parte, uma vez que não possui um campo analítico exclusivo, estando seu potencial teórico e metodológico justamente no fato de encontrar-se em uma área de intersecção entre a História e a Educação (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

A partir deste espaço de fronteira, serão mobilizados os conceitos de reforma educativa (POPEKEWITZ, 1997) e de atuação das políticas (BALL, MAGUIRRE, REAUN, 2016) para a análise do Ensino Comercial. Segundo Thomas S. Popekewitz (1997), a palavra reforma abrangeu diferentes conceitos ao longo do tempo. Embora não se configure como um conceito essencial, 'reforma' não é sinônimo de mudança e, tampouco, de progresso. As reformas educativas estão estreitamente ligadas à mobilização dos públicos e às relações de poder que definem o espaço público.

Compreendendo que a escola está associada a elementos da organização política, da cultura e da economia, o autor afirma que as reformas educacionais não podem ser vistas apenas como meros mecanismos de transmissão de informações em novas práticas. As reformas educacionais estão definidas dentro das relações sociais de escolarização, podendo ser consideradas um ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições.

A partir da problematização do conceito de reforma educativa, Popekewitz (1997) permite afirmar que o seu estudo coloca em sintonia macro e micropoblemas do Estado, sendo os dois níveis de gestão direta e indiretamente estabelecidos na formação da escola. Desta forma, o estudo das reformas não deve se dar apenas pelos textos normativos do Estado, mas também pela organização social e epistemológica da escola. Sendo assim, as reformas educativas consistem nas alterações fundamentais nas políticas educativas nacionais, que afetam diferentes esferas da educação, tanto no âmbito oficial do governo quanto da esfera escolar.

Muitos estudos que mobilizam as reformas educativas tendem a cair em uma relação entre a proposta e o que foi colocado em prática, faltando estudos em uma perspectiva de longa duração. É em uma tentativa de fuga desta tendência binária entre proposta e consequências das reformas que proponho, a partir de Ball, Maguirre e Braun (2016), empregar o conceito de

atuação das políticas educacionais para pensar o Ensino Comercial a partir da Reforma do Ensino nº 5.692/ 1971.

Segundo Ball, Maguirre e Braun (2016), as políticas educativas não são implementadas, mas sim, atuadas. Os autores entendem as políticas para além dos textos normativos, sendo que as escolas funcionam ativamente na sua atuação. Dentre as políticas, encontram-se as reformas, o que me permite interpretar que elas não são simplesmente implementadas nas escolas, mas sim, atuadas.

A partir do apresentado até o momento, destaco que, ao longo da história do ensino comercial no Brasil, são diversos os decretos que alteraram a modalidade de ensino. Neste estudo, apesar da centralidade da Reforma do Ensino nº 5.692/ 1971, serão mobilizados ainda outros dois decretos, conforme apresento no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Decretos que alteraram o Ensino Comercial brasileiro (1961-1996).

| Decreto/ Data                           | Principal Conceito   |
|---|--|
| Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 | Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                  |
| Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971   | Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências |
| Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional                            |

**Fonte:** o autor.

Conforme se observa no quadro 1, foram analisados 3 decretos referentes ao ensino comercial. Todos foram lidos na íntegra, sistematizados e analisados ao longo da tessitura da narrativa apresentada. Além dos decretos-leis, foram analisados também alguns documentos oficiais como Anuários Estatísticos do Brasil, produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e disponíveis na biblioteca digital do próprio instituto<sup>1</sup>. Em relação aos Anuários, embora tenham sido localizados para o período de 1908 a 1972, o presente estudo centra no período de 1961 a 1972. As informações dos anuários podem ser observadas no quadro a seguir:

**Quadro 2.** Anuários Estatísticos do Brasil (IBGE) - (1961-1972).

| Ano  | Páginas | Informações sobre o Ensino Comercial |
|------|---------|--------------------------------------|
| 1961 | 481     | Sim                                  |
| 1962 | 384     | Sim                                  |
| 1963 | 446     | Sim                                  |
| 1964 | 406     | Sim                                  |
| 1965 | 501     | Sim                                  |
| 1966 | 545     | Sim                                  |
| 1967 | 778     | Sim                                  |

<sup>1</sup> Para saber mais sobre ver: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>

|      |     |                 |
|------|-----|-----------------|
| 1968 | 600 | Sim             |
| 1969 | 776 | Sem informações |
| 1970 | 725 | Sem informações |
| 1971 | 663 | Sim             |
| 1972 | 976 | Sim             |

Fonte: o autor.

A partir do quadro 2, é possível observar que foram analisados 12 Anuários. Os anuários foram lidos, sendo selecionadas as informações referentes ao ensino comercial, especificamente para a quantidade de escolas existentes no território nacional. Essas informações foram transformadas em dados, os quais foram utilizados na construção da narrativa deste capítulo.

### **Ensino Comercial brasileiro e a atuação da reforma do ensino nº 5.692/1971**

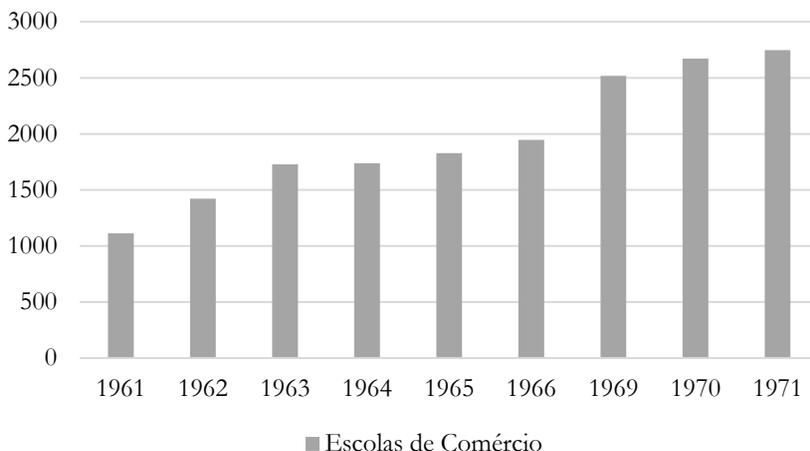
Conforme destaquei anteriormente, o conceito de reforma não é aqui entendido como sinônimo de mudança ou progresso, mas sim como um conjunto de alterações fundamentais nas políticas educacionais, que afeta as diferentes esferas educativas (âmbito oficial e a esfera local das instituições).

Sendo assim, considero o decreto nº 20.158/1931 como a primeira reforma do ensino comercial brasileiro, seguido pela segunda, proposta pelo decreto 6.141/1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Embora importante, a legislação anterior aos dois decretos não teve a mesma abrangência que eles, os quais provocaram alterações significativas na modalidade de ensino aqui estudada. Depois destes dois decretos, não se observam outros que tenham tido a mesma abrangência em relação aos cursos comerciais.

A partir da análise dos Anuários Estatísticos do Brasil, produzidos pelo IBGE, foi possível identificar o processo de ampliação do número de escolas de comércio a partir das Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Embora exista uma lacuna para as informações do período entre 1912 e 1932, alguns apontamentos podem ser apresentados. Em 1912, momento anterior às Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, o país contava com apenas 37 escolas de comércio, distribuídas entre 11 estados. No ano de 1932, logo após a reforma Francisco Campos, o país já continha 401 escolas, distribuídas entre 20 estados brasileiros.

A análise dos anuários para o período de 1961-1971 demonstra o aumento do número de escolas de comércio ao longo do território nacional, conforme se observa no gráfico a seguir:

**Gráfico 1.** Escolas de Comércio existentes no Brasil (1961-1971).



**Fonte:** o autor.

Recorrendo ao Gráfico 1, podemos observar que, de 1961 até 1971, o número de escolas de comércio é crescente, atingindo o total de 2748 instituições. Acredito que esse fenômeno evidencia a importância que a modalidade de ensino passou a ter a partir das reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Depois dos dois decretos organizarem e reorganizarem o curso e as profissões comerciais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 praticamente não menciona esta modalidade de ensino. Depois da análise de estudos anteriores, identifiquei na Reforma do Ensino de 1971 (decreto lei nº 5.692) a emergência de um novo processo que, acredito, levou a uma série de transformações e/ou desaparecimento das escolas e dos cursos comerciais de nível técnico<sup>2</sup>. Porém, antes de adentrar na análise desta reforma, é necessário compreender, de forma breve, a ditadura civil-militar brasileira, contexto histórico em que a reforma fora promulgada.

A história da república brasileira configura-se como uma sucessão de regimes autoritários e momentos democráticos. Uma tentativa de golpe sem sucesso ocorreu no ano de 1961, quando os militares pretendiam assumir a presidência a partir da renúncia de Jânio Quadros, visando impedir seu vice,

---

<sup>2</sup> Além da Reforma do Ensino de 1971, outro elemento que pode ter contribuído para o processo de transformação das escolas comerciais é a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968). Acredito que, de forma geral, parte das instituições superiores criadas a partir da reforma passaram a oferecer o Curso Superior de Contabilidade, contribuindo para o processo de desaparecimento ou transformações sofridas pelas Escolas de Comércio. Para saber mais sobre a relação da reforma com o Ensino Comercial, veja Silva (2020).

João Goulart, de tomar posse. A partir da ‘Campanha da Legalidade’, Leonel de Moura Brizola conseguiu resistir abertamente a um golpe militar. A resistência de Brizola conseguiu adiar o golpe, o qual veio a ocorrer na noite do dia 31 de março para o dia 1º de abril de 1964, dando início à Ditadura Civil Militar brasileira.

Dentre as preocupações dos militares estava a educação, o que fez com que, no dia 11 de agosto de 1971, durante o governo de Emílio Médici, fosse assinada a lei nº 5.692, a qual é responsável por reformular o ensino de 1º e 2º graus. O decreto é composto por oito capítulos e 88 artigos, dos quais a preocupação em formar sujeitos para o mundo do trabalho pode ser observada já no Capítulo I.

Em paralelo à formação para o desenvolvimento das potencialidades e para o exercício da cidadania, ganhou destaque a formação qualificada para o trabalho. Além disso, de acordo com o artigo quarto, tanto os currículos do 1º quanto do 2º grau deveriam ter uma base comum e outra diversificada, visando atender as necessidades locais e dos alunos. Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação ficava responsável em fixar além do núcleo comum, o mínimo exigido para diferentes habilitações profissionais. A reforma estabelece ainda as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso para os ensinos de 1º e 2º graus.

O decreto ressalta que no ensino de 2º grau deveria predominar a parte de formação especial, pois a mesma estaria voltada para a habilitação profissional do aluno, oferecida de acordo com as necessidades do mercado de trabalho regional, sendo que as empresas poderiam cooperar com a educação a partir da oferta de estágios. Entendo que esta formação para o trabalho retira do ensino comercial de nível técnico parte da sua função de formar profissionais para atuarem, como se expressou em decretos anteriores, em espaços de administração tanto públicos quanto privados. Acredito que o processo de tecnicização da educação a partir da reforma altera o reconhecimento e as funções dos profissionais técnicos em contabilidade.

O Capítulo III do decreto apresenta normas específicas para o ensino de 2º Grau que, de acordo com o artigo 21º, seria destinado à formação de adolescentes que já tivessem concluído o 1º Grau, podendo ter duração de três ou quatro anos de acordo com cada habilitação, permitindo que o sujeito prosseguisse no ensino superior.

Dessa forma, a partir da Reforma do Ensino de 1971, o ensino técnico comercial passou a ser uma habilitação do ensino de 2º grau, sob a denominação de Técnico de Contabilidade. Além disso, os anuários do IBGE não apresentam mais informações específicas sobre o Ensino

Comercial, provavelmente pelo fato de a modalidade de ensino estar entre uma das tantas outras habilitações de segundo grau.

Após a Reforma de 1971, a LDB de 1996 não atentou para o ensino comercial, sendo considerada pelo Conselho Federal de Contabilidade como o marco de extinção do curso técnico em contabilidade de segundo grau.

Apesar de mencionar a preparação para o trabalho, o decreto não apresentou informações a respeito de modalidades técnicas de formação. O parágrafo segundo do artigo 36 acrescentou apenas que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, art. 36, § 2º) e o parágrafo quarto que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996, art. 36, § 4º).

O capítulo III da seção IV é voltado para educação profissional. No entanto, também não atenta para as modalidades de habilitação profissional. O capítulo IV da mesma seção legisla sobre o Ensino Superior, estabelecendo que ele abranja os cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) e de extensão.

Acredito que o ensino comercial passou a estar relacionado ao nível superior, em especial nos cursos de graduação em Contabilidade, Economia e Administração. Como consequência destas mudanças, as escolas comerciais passam por processos de transformação (migram para o ensino de nível superior) ou de desaparecimento (fechamento). Essa hipótese poderá ser desenvolvida e aprofundada em pesquisas futuras, uma vez que merece maior atenção.

### **Algumas considerações**

Ao longo do texto, procurei apresentar à leitora e/ou leitor a temática do ensino comercial no Brasil, propondo um panorama da legislação e das reformas voltadas para essa modalidade de ensino. Após a análise das Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, bem como do número de instituições criadas no país, demonstrei como a Era Vargas (1930-1945) consolidou o Ensino Comercial.

Na sequência, identifiquei um conjunto de alterações no ensino comercial. Entendo que a reforma do Ensino de 1971 acabou por fragmentar o ensino de segundo grau, reduzir o ensino comercial a uma habilitação desta modalidade de ensino e contribuir para o início de um processo de transformação ou desativação de escolas comerciais existentes. A partir dessas reflexões, não tenho a intenção de esgotar a temática proposta, mas

sim, proporcionar leituras possíveis a respeito da importância do ensino comercial para a História da Educação brasileira.

## Referências

ALVES, Luís Alberto Marques. Ensino Técnico: uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do Ensino Técnico em Portugal e no Brasil. In: **Hist. Educ.** (Online), v. 17, n°41, set./dez. 2013, p. 103-122.

BALL, Stephen. MAGUIRRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL, **Decreto-lei nº 20.158**, de junho de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRASIL, **Lei nº 17.329**, de 28 de maio de 1926. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-republicacao-88142-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL, **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL, **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 fev. 2023

BRASIL, **Lei nº 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 fev. 2023

BRASIL. **Decreto-lei nº 556**, de 25 de junho de 1850. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM556.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM556.htm) . Acesso em: 18 nov. 2016.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e Banqueiros da Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de Ensino, modernização administrada:** a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POPEKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre História.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **Mercadores, caixeiros e contadores:** a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico comercial no Brasil (1931-1971). Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9489>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass; BASTOS, Maria Helena Camara. A afirmação do ensino técnico comercial no Brasil no contexto da Era Vargas (1930-1945). **RBC:** Revista Brasileira de Contabilidade, v. XLVI, p. 23-31, 2017.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** VIII – Século XX: Vozes, 2005.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

# RESIDÊNCIA ESTUDANTIL: ESPAÇO ONDE SE ENTRELAÇAM SOCIABILIDADES E CULTURA ESCOLAR

Rosane Salette Sasset

## À moda de introdução

*¿Podremos vivir juntos?  
Iguales y diferentes!  
Alain Touraine*

A instigante indagação feita pelo sociólogo francês Alain Touraine que está na epígrafe, também, é título de um de seus livros. Encontrar a resposta para tal pergunta não parece ser tarefa fácil, entretanto podemos ponderar que vivemos juntos, uma vez que fazemos parte de um mundo que se diz globalizado. Para tratar acerca desse tema, este texto tem como objetivo discorrer sobre como se deu o estabelecimento das sociabilidades e de uma cultura escolar com características específicas e que se constituiu a partir do espaço da residência estudantil, o qual foi compartilhado por jovens estudantes do curso Técnico em Agropecuária, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – *Campus* Colorado do Oeste. Salienta-se que é, também, um desdobramento da tese de doutorado em Educação<sup>2</sup>.

A partir das narrativas desses jovens, oriundos de distintos lugares, de famílias ímpares, com formação cultural diversa, busquei subsídios para possíveis respostas à pergunta *¿Podremos vivir juntos?*, uma vez que, em diversos aspectos, temos características iguais, contudo, em outros, somos tão diferentes.

Antes é preciso conhecer um pouco acerca deste estado que abrigou a instituição escolar que foi o *locus* da investigação. Ao longo dos anos de sua (re)ocupação, o estado de Rondônia passou por processos migratórios que se tornaram, também, responsáveis pela formação de sua população. A construção do Forte Príncipe da Beira, na segunda metade do século XVIII, trouxe os negros para a região. No final do século XIX e início do século

---

<sup>1</sup> A epígrafe acima é também o título do livro do sociólogo francês Alain Touraine.

<sup>2</sup> Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO *Campus* Colorado do Oeste/RO (1995-2020). Tese defendida em maio de 2022, no PPGEdU - UNISINOS. A pesquisa foi realizada com o apoio da Capes e do Instituto Federal de Rondônia.

XX, a construção da Ferrovia Madeira-Mamoré foi responsável pela vinda de (i)migrantes de inúmeras regiões, o que também ocorreu com a instalação das Linhas Telegráficas, sob a liderança do Marechal Cândido Rondon. Décadas depois, chegaram os chamados *Soldados da Borracha*<sup>3</sup>, vindos do nordeste do país, em busca da extração do *ouro branco* da selva de seringais. A partir da década de 1970, durante o chamado ciclo da agricultura, houve um novo *boom* de migrantes, oriundos dos diferentes estados do país, em busca de seu *pedaço de chão* em terras rondonienses.

Diante desse novo ciclo agrícola, é que no Cone Sul desse estado ímpar, foi implantada a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, atual Instituto Federal de Rondônia *Campus* Colorado do Oeste, no município homônimo, como uma possibilidade de formar profissionais que pudessem dar a assistência técnica necessária a esses agricultores que aqui se instalaram. Assim, a Residência Estudantil foi fundamental para que jovens estudantes procedentes de inúmeros municípios do próprio estado e também do estado Mato Grosso pudessem morar e realizar seus estudos.

Para a realização da investigação que resultou neste texto, foram utilizados os pressupostos metodológicos da Análise Documental e da Entrevista Compreensiva. A Análise Documental, a partir dos estudos de Cellard (2012) e Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), tornou-se fundamental para conhecer o funcionamento da instituição escolar e entender de que maneira os documentos orientadores das ações escolares, as normas e regras estabelecidas para os estudantes, em especial para aqueles que viviam na residência estudantil, foram significativas para que as práticas cotidianas fossem executadas e para o estabelecimento das redes de sociabilidade, as quais vinculam-se à constituição de uma cultura escolar com características agrícolas.

Nos primeiros anos de funcionamento da residência escolar, havia um controle quase que total em todos os espaços da instituição escolar, não somente naqueles ambientes destinados aos residentes. As normas e regras impostas faziam com que os estudantes se mantivessem ocupados em tempo integral e seus passos fossem observados quase sempre. Essas relações de poder eram vistas como uma maneira de manter a ordem no espaço escolar. Conforme os vínculos se formavam entre os moradores, as amizades se fortaleciam e as redes de sociabilidade se expandiam.

A partir da Análise Documental foi possível compreender como parte das relações entre os estudantes se constituíam, contudo era imprescindível ouvir dos próprios agricolinos<sup>4</sup> internos como tais relações se firmavam.

---

<sup>3</sup> Os *Soldados da Borracha* eram nordestinos recrutados para trabalharem na extração do látex, durante a Segunda Guerra Mundial.

<sup>4</sup> Agricolinos é como são chamados os estudantes que frequentam os cursos técnicos de nível médio da área agropecuária.

Dessa forma, foram escolhidos os autores/atores que viveram na residência estudantil no período de 1995 a 2020 – os primeiros vinte e cinco anos de funcionamento da instituição escolar – e com eles foi realizada uma entrevista em que se utilizaram os pressupostos da Entrevista Compreensiva que, de acordo com o Kaufmann (2013), não se restringe somente ao momento de interlocução entre o pesquisador e o entrevistado, porém se estende pela sociabilidade que se institui entre eles, pois uma boa pergunta resulta da interação, assim não somente a entrevista deve ser considerada, mas todo o conjunto que conduz a esse momento.

Na sequência, discorro sobre o estabelecimento das redes de sociabilidade, considerando as práticas cotidianas e a constituição de uma cultura escolar própria entre os estudantes que viveram no espaço da residência estudantil enquanto realizavam seus estudos.

### **“Quando eu vi a minha mãe indo embora, me deu um desespero”: é hora de viver com o outro**

Sirvo-me de um fragmento da entrevista concedida por uma das egressas, Eny Karoliny Tavares Neckel, para dar título a esta seção e entender como esses jovens agricolinos aprenderam a viver com o outro em meio a tantas diferenças e construíram laços de sociabilidade que ultrapassaram os espaços da residência estudantil e do tempo em que compartilharam o mesmo espaço escolar.

De acordo com estudos realizados por Magalhães (2004), Sanfelice (2007), Nosella e Buffa (2013) as investigações acerca das instituições escolares são sempre muito relevantes, uma vez que esses espaços são interdisciplinares, abrigam a própria história e trazem consigo um amplo leque de assuntos e temas que fascinam e seduzem pesquisadores.

Assim, foi seduzida pelo movimento dos agricolinos internos que, aos finais de tarde, espalhavam-se pelos corredores e escadaria da escola que iniciei a pesquisa na tentativa de investigar os autores/atores, os comportamentos e as redes de sociabilidade que se estabeleciam entre eles, os reflexos de suas ações no espaço da residência estudantil que resultaram na constituição de uma cultura escolar com características próprias do universo agrícola.

De acordo com Abrantes (2003), as relações que os jovens mantêm com a escola resulta da interatividade cotidiana, das práticas e das trocas que se estabelecem, as quais também exercem papel significativo na estruturação das identidades, das redes e das culturas que se constituem.

Essas trocas de experiências deixam marcas na socialização entre os jovens estudantes e fortalecem as formas de sociação que são responsáveis pela constituição das sociedades. A amizade encontra-se entre uma das

formas de sociação, segundo estudos desenvolvidos por Simmel (2006), uma vez que os laços que se estabelecem entre os jovens podem ser feitos e desfeitos tantas quantas forem as vezes necessárias para que deem forma às organizações.

Diante disso, é possível depreender que as redes de sociabilidade formadas entre os estudantes que viviam na residência estudantil têm estreita relação com o espaço escolar, pois nos arranjos em que se dá a ocupação desses espaços, suas concepções são ressignificadas e outras formas de vivenciá-los se apresentam. Estudos realizados pelo pesquisador espanhol Viñao Frago (1995, p. 69) apontam que o espaço é uma construção social, logo jamais será neutro, contudo, será “*signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por lo tanto, educa.*” Assim, as instituições escolares são espaços nos quais a vida em sociedade se movimenta, entre encontros e desencontros, de tal modo que consolidam as redes de sociabilidade e constituem a cultura escolar.

Nesse sentido, a sociabilidade, a partir de estudos desenvolvidos por Simmel (2006), é constituída pelo convívio, pela atuação de referência com o outro, pelo prazer de compartilhar e interagir com o outro, pela felicidade de cada um de estar na companhia do outro. Assim, o saber compartilhar é imprescindível. Essa mesma ideia é apresentada por Agulhon (1992) que destaca a aptidão especial que temos por viver em grupos e a consolidação desses grupos se dá por meio de associações voluntárias.

Um dos entrevistados, Wilk Sampaio de Almeida, relatou como o vínculo de amizade que foi firmado por ele durante os anos de convívio na residência estudantil, ultrapassaram os limites da escola e se mantém como um laço social que se fortalece com o passar do tempo.

[...] são pessoas que a gente leva para a vida, eu tenho amigos da época do alojamento do Ensino Médio. O Ivan mesmo é um exemplo, em junho desse ano eu fui para o casamento dele, agora ele é pai. Então, assim, a gente manteve uma amizade desde 2005 quando eu o conheci. Aí ele foi para o Rio de Janeiro em 2006, fazer faculdade de Agronomia, na Rural (UFRRJ), eu fui em 2008, e durante esse tempo que eu estava aqui no segundo e no terceiro ano, eu fui mantendo contato com ele, trocando e-mail quando podia ligava, mandava mensagem e ele já foi me explicando como que era, e convidando para eu ir. E quando eu fui ele me recebeu lá, depois morei com ele novamente, morei acho que dois anos e meio com ele. Então, assim, são pessoas que, a exemplo do Ivan, com certeza, marcaram a vida toda e a experiência aqui de alojamento foi insubstituível, esses três anos que eu passei aqui eu não troco por nada, foi muito bom.

O estabelecimento dos vínculos no espaço da residência estudantil escolar também decorreu das práticas cotidianas que marcavam as ações de todos os autores/atores que conviviam no ambiente escolar. De acordo com Certeau (2014), as chamadas *artes do fazer* resultavam da experiência de cada um

dos agricólinos nos mais diferentes espaços da escola – desde os conhecimentos teóricos às atividades práticas nos setores de produção específicos o desenvolvimento de saberes técnicos próprios do curso Técnico em Agropecuária. Sobre essas práticas, Eny Karoliny Tavares Neckel, uma das entrevistadas, afirmou que “[...] as atividades eram divididas em grupos, cada final de semana era um grupo que trabalhava e nos feriados também. E aí a gente tinha que ir para os setores e manter, cuidar dos animais, das plantas.”

As práticas cotidianas que faziam parte da rotina dos agricólinos, distinguíam-se entre as estratégias determinadas pelas normas e regras próprias do espaço escolar e as táticas utilizadas pelos alunos que, com suas artimanhas desvendavam-se dos deveres que a eles eram atribuídos. (CERTEAU, 2014). São também essas regras do jogo, que de acordo com estudos realizados por Viñao Frago (2006, p. 73) fazem parte da cultura escolar, uma vez que esta

[...] estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.

Assim, as práticas que coexistem no interior de uma instituição escolar são parte da cultura escolar que se constitui nas interações entre os autores/atores, os quais se apropriam das tradições, regularidades e regras do jogo para que sejam reinterpretadas, adaptadas e transformadas, de tal modo que possam sobreviver às mudanças. Essas interações mostravam uma cultura escolar com fortes traços rurais/agrícolas que se evidenciavam nas rodas de tererê regadas com música de todos os estilos e para todos os gostos. Entretanto, a moda de viola e o sertanejo raiz não perdiam espaço, como mencionou Juliano de Melo Barbosa, um dos entrevistados.

A gente tocava muito violão aqui. No início mesmo, a gente estava se conhecendo e não tinha muito trabalho, muita tarefa, né, aí quase todo dia a gente sentava aqui na frente do Instituto, tocava violão, juntava aquela galera, aquela roda de gente se conhecendo e gente de tudo que é lugar aí menino, menina tudo misturado. Sempre tinha um ou dois que sabia tocar violão, aí um tocava, um sertanejo universitário, sertanejo das antiga, aí todo mundo sabe. E era aquela interação muito saudável.

Nesse sentido, Bourdieu (1979) destacou que nada é tão poderoso quanto o gosto musical para agrupar as pessoas e é também por ele que somos classificados, uma vez que marca os estilos de vida, as maneiras como estabelecemos nossas relações, firmamos laços de sociabilidade e realçamos aspectos culturais que são próprios das trajetórias e das experiências vividas

por cada um dos autores/atores que fazem parte de uma instituição de ensino, cuja cultura escolar apresenta fortes características rurais/agrícolas.

Diante disso, depreende-se que o convívio entre os agricolinos nos tempos e espaços da instituição escolar e em especial da residência estudantil fez com que fossem se constituindo enquanto cidadãos que fazem parte de uma coletividade, cujas diferenças são fundamentais para a formação da sociedade e que nos possibilitam vivermos juntos.

### **Considerações a título de fechamento**

“A gente se conheceu lá, moramos três anos juntos, no mesmo quarto.” Com essa afirmação de Leandro Dias da Silva, um dos egressos entrevistados e que viveu na residência estudantil, acredito ser possível responder à pergunta *¿Podremos vivir juntos?* feita pelo filósofo francês Alain Touraine e que serviu de mote inicial para a escrita deste texto.

De acordo com Simmel (2006), a reciprocidade de gestos e sentimentos faz com que as relações sociais se multipliquem e por diferentes formas os sujeitos permanecem em contato contínuo, inserindo outras bases de inter-relações segundo os estímulos e benefícios que nos proporcionam. Assim, ainda de acordo com o egresso entrevistado, Leandro Dias da Silva,

[...] a residência estudantil muda as pessoas. Eu tenho amigos lá que é como se fossem irmãos. Então, nesses três anos você faz amizades muito fortes, né. [...] muda a gente, é uma amizade mais forte, é diferente porque ali você convive o dia inteiro com as pessoas, dorme do lado das pessoas, né, é 24 horas e aí parece que isso fortalece muito a amizade ali dentro.

Desse modo, entende-se que o espaço escolar, em especial a residência estudantil, é um lugar para se fazer amigos e para aprender a viver com o outro. Além de ser o espaço em que os ideais dos autores/atores resistem e também podem ser resignificados. No convívio com o outro muitas concessões são feitas e, de acordo com Guereña (2001), é essa aptidão que os seres humanos têm para relacionar-se em grupos mais ou menos estáveis, mais ou menos numerosos de formas diversas que dão condições para que a vida coletiva se estruture e para que as redes de sociabilidade se instituem e consolidem a cultura escolar que, no caso do *locus* onde se deu a investigação, apresenta marcantes características rurais/agrícolas.

### **Referências**

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade.** Oeiras: Celta, 2003.

AGULHON, Maurice. Clase obrera y sociabilidad antes de 1848. **Revista Historia Social**, nº 12, invierno de 1992, p. 141-166. Disponível em: <https://bityli.com/ljZjC>. Acesso em 12 mai 2023.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

CERTEAU, Michel de. Relatos de espaço. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Revista Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 33, p. 1-21, 2022

GUEREÑA, Jean Louis. Un ensayo empírico que se convierte en un proyecto razonado. Notas sobre la historiografía de la sociabilidad. In A. Valín (Dir.). **La sociabilidad en la historia contemporánea**. Vigo: Duen De Bux. 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2 ed, Campinas, SP: Alínea, 2013.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VINHAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1995. P.63-82. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

VINHAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2 ed. Madrid: Ediciones Moratas S.L., 2006.



## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Andréia Veridiana Antich**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Feliz; Licenciada em Pedagogia; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui experiência docente na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-graduação *Lato Sensu*, assim como, na área da gestão escolar na Educação Básica e como coordenadora do curso de Especialização em Gestão Escolar na rede Federal. Atualmente, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação. Suas pesquisas envolvem as temáticas da Formação de Professores, Currículo, Inovação Educativa e Práticas Pedagógicas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM/UNISINOS).

E-mail: andreiav.antich@gmail.com

### **Davi Araújo Alves Pereira**

Psicólogo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *Campus* Chapadinha, desde 2022. Anteriormente ocupava desde 2014 o mesmo cargo no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *Campus* Buriticupu. Graduado e licenciado em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Com interesse no estudo e pesquisa em Educação, psicologia escolar e psicologia sócio-histórica.

E-mail: davi.pereira@ufma.br

### **Eduardo Cristiano Hass da Silva**

Professor do Curso de Turismo da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre, graduado (licenciatura e bacharelado) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Integrante do Grupo de Pesquisa Turismo, Sociedade & Território. Editor da Revista Turismo, Sociedade & Território (2021-Atual). Atua principalmente nas áreas de Patrimônio Cultural, História da Educação, Turismo Cultural e Ensino de História.

E-mail: eduardo.hass@ufrn.br

### **Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura**

Professor do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/UFRGS); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE); Licenciado em Ciências da Natureza: Biologia e Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS); Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Sinos (UNISINOS). Com experiência docente na Educação Básica e Educação Superior, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão na mesma área, com investigações centradas majoritariamente nas temáticas articuladas da Qualidade Social da Educação, Políticas Públicas, Educação Superior, Gestão da Educação e Formação de Professores.  
E-mail: julian.fontoura@ufrgs.br

### **Júlio Magido Velho Muara**

Doutor em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Brasil. Pós-doutorado em Planejamento Territorial, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido/PLANDITES. Mestre em Gestão de Empresas, pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) - Maputo. Licenciado em Ensino de Português, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) - Maputo. Especialista em Organização e Gestão de Serviços Sócio-Sanitários, pela Universidade de Bolonha (UNIBO) - Itália. Atualmente é Professor/Pesquisador no Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA) - Maputo. Tem experiência na área de ensino de Políticas Educacionais, ensino de Língua Portuguesa, Técnicas de Expressão e Organização e Gestão.  
E-mail: velho-magido@hotmail.com

### **Luciana Pinto Fernandes**

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Tocantins - *Campus* Araguatins. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino na Área de Humanas: História e Geografia pela Sociedade de Educação Continuada Educon (EDUCON). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atua em projetos de extensão em comunidades rurais localizadas nos assentamentos circunvizinhos, trabalhando a importância da educação do campo para o desenvolvimento das comunidades rurais e a

importância do cultivo orgânico e sustentável para a saúde; bem como em escolas urbanas trabalhando a importância da educação infantil para o desenvolvimento humano e social das crianças. Participa do grupo de pesquisa Educação, Diversidade e Cidadania (GPEDiC/UNISINOS).

E-mail: luciana@ifto.edu.br

### **Lucas Nascimento Braga Silva**

Professor de Música na Prefeitura Municipal de São José do Sul - RS. Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Graduado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Possui experiência docente na Educação Básica, além de dedicar-se a temáticas de pesquisas que buscam problematizar questões sobre Educação Musical, Formação de Professores, Juventudes Contemporâneas e Estudos Culturais em Educação.

E-mail: lucasbraga.art@gmail.com

### **Rayssa Martins de Sousa Neves**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - *Campus* São Luís Maracanã; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Mestra e Doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Tem experiência na docência do Ensino Superior nos Cursos de Licenciaturas na área de Educação, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão no âmbito de sua atividade como professora.

E-mail: rayssa.neves@ifma.edu.br

### **Rosane Salete Sasset**

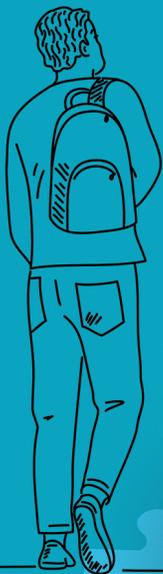
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *Campus* Colorado do Oeste. Licenciada em Letras Português pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e em Língua Espanhola pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Mestra em Ciências com ênfase em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui experiência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica e desenvolve pesquisas em Ensino e aprendizagem da Língua Espanhola a partir dos pressupostos da inter/transdisciplinaridade; História das Instituições Escolares e Cultura Escolar.

E-mail: rosane.sasset@gmail.com

### **Rutheene de Carvalho Sousa Veloso**

Mestre pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui graduação em Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT), Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Advogada, atualmente licenciada, inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil-OAB-PI desde 2009.

E-mail: [rutheene@gmail.com](mailto:rutheene@gmail.com)



Esta coletânea serve como um convite e uma oportunidade para compartilharmos nossas experiências, de modo a colocar a educação em perspectiva a partir diversos contextos e espaços que nos situamos, fazendo coro com aqueles que lutam por uma educação de qualidade e socialmente responsável, crítica, reflexiva, comprometida com o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a geração de conhecimento, em benefício da sociedade. Cada texto aqui apresentado, não traz apenas resultados de pesquisas, mas acima de tudo, ressalta a importância do diálogo, das parcerias e das estratégias coletivas na construção, consolidação e valorização da formação continuada, das políticas públicas e da história e cultura escolar como pilares fundamentais de uma abordagem educacional comprometida no combate às desigualdades e vulnerabilidades do contemporâneo.