

Versão impressa **ISSN 1413-0963**  
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

# interMeio

**NÚMERO 54**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DOSSIÊ**

**Formação de Professores e Práticas Pedagógicas:  
relações entre memória e experiências na  
construção de identidades docentes**

*interMeio*

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Marcelo Augusto Santos Turine**  
Reitor

**Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo**  
Vice-reitora

**Milene Bartolomei Silva**  
Diretora da Faculdade de Educação

**interMeio**  
REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

---

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS  
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordóñez – UFMS  
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS  
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS  
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS  
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP  
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC  
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL  
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG  
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU  
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)  
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA  
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM  
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale  
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),  
Torino, Itália – IT  
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia  
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero Universidad Santiago de Chile,  
Santiago, Chile  
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade  
do Minho, Braga, Portugal  
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica  
do Litoral, Guayaquil, Equador  
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,  
Cuenca, Equador  
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social  
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and  
Development in Childhood and Adolescence  
Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda  
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra - Universidad Granada, Espanha  
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e  
Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal.  
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH  
- Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán.  
Madrid, Espanha

*interMeio*

Editores Científicos Responsáveis

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História,  
Política, Sociedade (PUC/SP)  
fabiany.tavares@ufms.br

**Linoel de Jesus Leal Ordonez**

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de  
Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados  
da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica  
Impressão e Acabamento  
Secretaria da Editora UFMS

Tiragem

100 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: [intermeio.faed@ufms.br](mailto:intermeio.faed@ufms.br)

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

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

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995) - .  
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

## Sumário

---

DOSSIÊ	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES	
FORMAR PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA NARRATIVIDADE: POTENCIALIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE Joelson de Sousa Morais Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	12
IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DIANTE DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTES: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Sueli Soares dos Santos Batista	36
A LINHA DO TEMPO-MEMÓRIA COMO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA NA UNIVERSIDADE Andrea Abreu Astigarraga	53
A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE UM EDUCADOR DO MST E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE Bernadeth Maria Pereira	75
CORRELAÇÕES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR E DA TERMINOLOGIA CIENTÍFICA: ASPECTOS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DA INTERDISCIPLINARIDADE Fernanda Demai	105

A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO E  
EDUCAÇÃO EM REGIMES DE EXCEÇÃO: UMA ANÁLISE DA EXPANSÃO DA  
ESCOLARIZAÇÃO POR MEIO DA TELEVISÃO EM PORTUGAL 128  
Renata Maldonado da Silva

GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE  
CONTINUADA: EXPERIÊNCIA REALIZADA NO CEIM PÁSCOA NO  
CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19 157  
Maristela da Rosa  
Nadja Regina Sousa Magalhães

#### Demanda Contínua

PELA RELAÇÃO HISTÓRIA E MEMÓRIA, A TRAJETÓRIA DA  
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (1968-1985) 175  
Aline Cristina da Silva Lima  
Olivia Morais de Medeiros Neta

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA BREVE ANÁLISE DO DECRETO 10.004/19 197  
Emerson Andre de Godoy  
Maria Dilneia Espindola Fernandes

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - JULHO A DEZEMBRO DE 2020 213

A investigação sobre formação de professores e práticas pedagógicas tem merecido análises, discussões e enfrentamentos, pela academia brasileira e seus pesquisadores, desde o início da década de 1990. Neste Dossiê percorrem-se dados e conclusões de pesquisas sobre formação de professores realizadas desde então, problematizando a representação delineada sobre o que é ser professor, sua função docente e a organização do trabalho educativo, perpassando diferentes concepções acerca das relações entre memória e experiências na construção das identidades docentes. A par disso, os traços dominantes resultantes do confronto das análises, discussões e enfrentamentos apontam para a necessidade de superação da dicotomia teoria-prática nas temáticas definidoras do campo da formação inicial e continuada.

Iniciamos a tentativa desta superação com o texto de Joelson de Sousa Morais e Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, **FORMAR PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA NARRATIVIDADE**, que toma como fontes narrativas escritas/produzidas por 06 (seis) estudantes do curso citado, no ano de 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa (auto)biográfica, que utiliza como dispositivos metodológicos: observações, diário de pesquisa e escritas narrativas, com o de compreender as potencialidades das narrativas escritas no processo de formação de professores. Os resultados desta pesquisa



evidenciam que nas narrativas escritas dos estudantes por meio dos diários produzidos se constroem as dimensões da aprendizagem pessoal e formativa, que se enlaçam em vários âmbitos mais amplos da existência, se tornando, portanto, a narratividade de caráter (auto)biográfica, um meio e recurso privilegiado de potencializar a formação e a emancipação dos sujeitos. Na sequência, **IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DIANTE DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTES**, de Sueli Soares dos Santos Batista, incursiona pela resposta às indagações, entre as quais destacam *“Como viabilizar a formação e o trabalho docente num contexto em que a relação com o conhecimento e a educação está completamente transfigurada? Como o trabalho docente interativo tem se constituído perante a flexibilização e precarização do trabalho em geral?* Para tanto, a autora problematiza o pressuposto de um trabalho docente interativo como o núcleo da formação e da profissionalidade docentes, apresentando o notório saber como uma das faces da desregulamentação da formação e do trabalho do professor.

Ainda, na perspectiva das narrativas, Andrea Abreu Astigarraga em **A LINHA DO TEMPO-MEMÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DISCENTE NA UNIVERSIDADE**, descreve e analisa a narrativa (auto)biográfica discente, realizada através da Linha do Tempo-Memória como prática pedagógica no ensino superior no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Compreende-se aqui a Linha do Tempo como atividade lúdico-subjetiva, caracterizada como um dispositivo de narrativa de escuta (auto)biográfica discente e como prática pedagógica docente na universidade, dentro de um movimento dialético-dialógico. Diante disso, é tratada como uma perspectiva subjetiva e política, que nos faz ver a necessidade da transformação social, tão desejada pela Pedagogia progressista libertadora, através da consciência crítica. Esta consciência se apresenta em **A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE UM EDUCADOR DO MST E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, de Bernadeth Maria Pereira, ao analisar a história de vida de um educador do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), desde o seu nascimento, em uma pequena comunidade rural no norte de Minas, até o momento presente. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias, experiências vividas e a sua formação docente. O aporte teórico deste estudo fundamenta-se nas ideias de Wal-

ter Benjamin sobre a noção de memória e narrativa, que só fazem sentido quando articuladas a uma experiência histórica mais ampla, a uma memória coletiva.

Na sequência, nos deparamos com texto que busca compreender a Educação do Campo no Brasil e seus conceitos particulares e especificidades enquanto segmento educacional, **CORRELAÇÕES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR E DA TERMINOLOGIA CIENTÍFICA**, de Fernanda Demai. O conceito de Educação no Campo encontra-se apresentado de maneira descritiva em relação aos ideais almejado pela educação campestre, mas também composto com as narrativas de professores que atuam nesta modalidade. A partir desses conceitos, trata-se o embate entre Educação do Campo e Educação Rural.

Em temporalidade histórica se apresentam os dois últimos textos deste Dossiê. O primeiro, **A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM REGIMES DE EXCEÇÃO**, de Renata Maldonado da Silva, no qual analisa a construção das políticas de expansão da escolarização, por meio da televisão, na vigência do Estado Novo (1933-1974), em Portugal, através do programa Telescola (1964-2003). Neste contexto, investiga a trajetória do principal sistema educacional não-formal implementado durante o Estado Novo, denominado Telescola, e a influência das organizações multilaterais na educação portuguesa, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobretudo após o processo de reformulação que o Estado português sofreu, a partir do 25 de abril de 1974, e sua permanência enquanto principal método de ampliação da escolarização portuguesa para as áreas rurais, até meados dos anos 2000. O segundo, da autoria de Maristela da Rosa e Nadja Regina Sousa Magalhães, intitulado **GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EXPERIÊNCIA REALIZADA NO CEIM PÁScoa NO CONTEXTO DE PANDE- MIA DA COVID-19**, investiga a proposta de formação docente continuada desenvolvida na rede de ensino municipal de Biguaçu, particularmente nos treze centros de Educação Infantil e suas rotinas de encontros durante o período de isolamento social. Por meio de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental analisa a estratégia da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu no sentido da formação docente continuada, ressaltando os grupos de estudos coletivos como tática do CEIM Páscoa para este fim.

Abre a Sessão Demanda Continua, o texto de Olivia Morais de Medeiros Neta intitulado **PELA RELAÇÃO HISTÓRIA E MEMÓRIA, A TRAJETÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (1968-1985)**, que analisa a trajetória desta Escola sob a ótica das dimensões política, social e econômica entre os anos de 1968, ano de sua fundação, e 1985, ano em que convencionalmente os historiadores remetem ao término da Ditadura Militar brasileira, por meio das memórias de sujeitos que vivenciaram aquele momento político tanto da cidade, quanto da escola. Em diferente momento histórico, na retomada de algumas premissas dos governos militares, o texto **ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA BREVE ANÁLISE DO DECRETO 10.004/19**, de Emerson Andre de Godoy e Maria Dilneia Espíndola Fernandes, coloca em discussão o Decreto Presidencial nº 10.004, de setembro de 2019, que cria e institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PE-CIM) com o intuito de formar as Escolas Cívico-Militares (ECIM) em todo o território nacional. Para os autores, estas escolas são geridas pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa, tendo como alvo as escolas públicas civis em situação de vulnerabilidade e, para tal, conta com a adesão dos governadores e prefeitos. Diante disso, apresentam como princípio a entrega da gestão escolar desses estabelecimentos de ensino aos agentes do Exército e ou Polícia Militar.

Fechando este volume da Revista apresentamos os Resumos das dissertações defendidas neste Programa de Pós-graduação, no período de julho a dezembro de 2020.

**Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (UNITAU/UFMS) &  
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)**

Dossiê

---

Formação de Professores e Práticas Pedagógicas:  
relações entre memória e experiências na  
construção de identidades docentes

## FORMAR PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA NARRATIVIDADE: potencialidades e contribuições para o desenvolvimento profissional docente

*TRAINING TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF NARRATIVITY: potential and contributions to teacher professional development*

---

**Joelson de Sousa Morais**

E-mail: joelsonmorais@hotmail.com  
Acadêmico do Curso Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

**Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento**

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
orcid.org/0000-0001-6956-4670  
E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

### A FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: palavras iniciais

As contínuas e aceleradas mutações que vão se proliferando e acontecendo na sociedade, vão imprimindo novos e diferentes modos de repensarmos o que praticamos em nossas atividades laborais decorrentes do exercício profissional a qual estamos imersos, como é o caso da docência, por exemplo.

Formar professores, é, pois, uma atividade intencional ao mesmo tempo desafiante e complexa e que nos exige, como formadores de professores, pesquisadores e pedagogos que somos, uma postura ética, profissional e responsável no contexto das funções a que desempenhamos como docentes universitários.

Nesse contexto, acreditamos em “[...] uma abordagem da formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137), tendo em vista a multidimensionalidade de concepções pedagógicas, formativas e educativas com

que encaramos na sociedade, e, conseqüentemente, na escola e na prática docente, e que se tornam vias fundamentais da construção da profissionalidade em tempos de mudanças as quais enfrentamos na educação.

As concepções e percepções que perpassam e se consolidam em dispositivos *teóricometodológicos*<sup>1</sup> e epistemológicos na didática do professor, se torna, portanto, essencial para promover uma formação fundamentada na reflexão crítica, e que possa mediar os processos de criatividade, atitude, e mobilização de saberes e fazeres que contribuem na profissionalização de futuros professores, para que, assim, possam atender às necessidades dos alunos no processo de escolarização para o exercício da cidadania, mas não somente isso, envolve a formação pessoal, política, sensitiva, cognitiva e cultural de crianças e jovens, ou seja uma formação humana, cumprindo assim, a nossa função social como professores.

Trazer a perspectiva da narratividade no processo de formação inicial de professores, tal como aludimos no tema desse texto, é uma proposta que se configura de uma potencialidade criadora e constituidora de possibilidades outras de produção de saberes e fazeres que contemplem os vários aspectos que possam mediar os processos de aprendizagem, se tornando uma via indispensável por meio das narrativas de tecer reflexões, formação e (auto) formação profissional de futuros professores. Assim, “[...] a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 2010, p. 203).

Por isso, defendemos a proposta de construção e desenvolvimento de narrativas no processo de formação inicial de professores, sobretudo, no curso de Pedagogia em que atuamos, no sentido de trabalharmos essa perspectiva como um dispositivo *teóricometodológico*, formativo, de avaliação e tessitura da reflexividade, como temos realizado em nossas práticas docentes no Ensino Superior, e assim, viabilizar aprendizagens que permeiam a formação, reflexão e tomada de consciência de si pelos itinerários tecidos pelos estudantes, o que certamente, acreditamos que se tornará uma possibilidade meto-

---

<sup>1</sup> Estética da escrita que aprendemos com os estudiosos nos/dos/com os cotidianos com Oliveira (2012), a qual a junção de duas ou mais palavras tem o propósito de trazer outros sentidos e significações às palavras, rompendo assim, com o modelo positivista de ciência e construção do conhecimento. Primamos por esta forma de escrita neste texto, em que usamos essa e outras palavras no artigo juntas em itálico com esse sentido.

dológica potencial que poderá mediar a organização do trabalho pedagógico dos professores quando estiverem atuando profissionalmente no cotidiano nas escolas e em outras tantas instituições educativas onde atuarão no ofício profissional.

A produção do artigo partiu de nossa experiência como professores universitários formadores de professores no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada de ensino localizada na cidade de Caxias, interior do Maranhão, em que focalizamos neste estudo, fontes narrativas escritas produzidas por 06 (seis) estudantes do curso citado, no ano de 2017.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa (auto)biográfica, em que primamos como dispositivos metodológicos: observações, diário de pesquisa e escritas narrativas.

Privilegiamos o diário narrativo que foram produzidos pelos estudantes de Pedagogia, como um modo de compreendermos, por meio da reflexividade, os processos formativos e de aprendizagem pelos quais estão tecendo na formação inicial. Por isso, entendemos que “[...] a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos” (ZABALZA, 2004, p. 16).

Para consolidação da referida pesquisa partimos do seguinte problema de pesquisa, como questão disparadora de organização de nosso pensamento nesse texto: Quais as contribuições e potencialidades dos diários narrativos no processo de formação inicial de professores?

Tendo em vista responder à questão supracitada delimitamos como objetivos: compreender as potencialidades das narrativas escritas no processo de formação de professores, refletir como a narratividade pode contribuir na tessitura da aprendizagem da docência no contexto da formação inicial do pedagogo, bem como relacionar a construção de narrativas da formação com o desenvolvimento profissional docente.

Nos fundamentamos teórico e epistemologicamente na abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica em articulação com autores que tematizam a formação e o desenvolvimento profissional docente com os postulados de: Josso (2010), Ricoeur (2010), Benjamin (2012), Bragança (2012; 2018),

Zabalza (2004), Imbernón (2009; 2016), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), entre outros.

Por compreendermos que as narrativas, sejam elas escritas, orais, como por meio de outras linguagens que possam ser evocadas (imagéticas, visuais, pictóricas, gestuais, etc.), é o meio privilegiado que temos utilizado enquanto dispositivo de reflexividade, formação e (auto)formação que empreendemos tanto no contexto do ensino universitário com futuros professores, como para os que se encontram no desenvolvimento profissional da docência, já que acreditamos contribuir para a tomada de consciência dos percursos trilhados para que o próprio sujeito consiga si perceber quando materializa ou constrói uma narrativa no decurso de sua existência.

O artigo se compõe de quatro partes que se complementam, a iniciar por esta introdução que se configura como a primeira trazendo algumas perspectivas iniciais do estudo; na segunda seção explicitamos os percursos metodológicos pelos quais traçamos para produzir o estudo; na terceira parte aprofundamos o debate compreendendo e interpretando as narrativas dos estudantes que fizeram parte da pesquisa; e na quarta e última parte, refletimos algumas considerações finais a que chegamos.

## UM SOBREVÃO PELOS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo desenvolvido foi qualitativo pautado pela abordagem da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, na qual trouxemos como fontes os registros escritos que evocavam a subjetividade e sentidos dos sujeitos participantes com os quais dialogamos.

Pensando na composição de uma ciência que seja emergente como uma potencialidade pautada por uma epistemologia das práticas científicas como nos faz pensar Boaventura Santos (2010), acreditamos que as narrativas do cotidiano dos sujeitos em seus processos educativos e formativos representam um modo privilegiado e tangível de construção de saberes, conhecimentos, experiências e fazeres legitimamente válidos, criativos e científicos, fundamentais aos processos de tessitura de uma emancipação social e democrática do saber nesta sociedade tão individualista e desigual em que vivemos.



A *pesquisaformação* é uma corrente *teoricometodológica* e epistemológica que surgiu no início da década de 1980 com os postulados dos francófonos das histórias de vida em formação com os pesquisadores Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Matthias Finger e Maria-Cristine Josso (ABRAHÃO, 2016).

Para tanto, é baseado nos princípios epistemológicos de Josso (2010) que adotamos a dimensão da *pesquisaformação* neste trabalho, significando um processo de entrelaçamento entre as dimensões da pesquisa e formação articuladamente, uma vez que enquanto pesquisamos também estamos aprendendo, ou seja, nos formando e (auto)formando pela reflexividade que desenvolvemos em partilha com o outro sujeito que nos permite uma tomada de consciência dos percursos e processos tecidos ao longo do tempo.

Ao adotarmos a pesquisa narrativa (auto)biográfica, partimos do princípio de irmos tecendo uma ciência outra que dialoga com a pluralidade, incerteza, e com a potência do cotidiano, acreditando que neste *espaçotempo* se produzem saberes, conhecimentos e experiências potencialmente significativos, e por isso, fizemos uma escolha política e *teoricoepistemológica* que estamos primando em nossas produções, que neste artigo se materializa com essa corrente científica. Assim, acreditamos, que:

A pesquisa (auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade (PASSEGGI, 2010, p. 112-113. Grifos da autora).

Com base na citação supracitada é na produção de sentidos outros pelas narrativas (auto)biográficas, que os sujeitos conseguem dar substancialidade à sua formação e aprendizagem tecidas pelos processos constitutivos da subjetividade e dos múltiplos movimentos entrelaçados entre o se ver, perceber, sentir e exteriorizar no plano da escrita como forma de tomar consciência do vivido e praticado, e assim possibilitar transformações plausíveis que contribuem nos percursos de suas experiências, formação e desenvolvimento pessoal englobando outros tantos contextos, sujeitos e *espaçotempos* da existência.

Participaram da pesquisa 06 (seis) estudantes do curso de Pedagogia, que estavam cursando o 1º, 6º e 8º períodos do curso em três disciplinas:

Introdução à Ciência da Educação (1º período), Escola e Currículo (6º período), e Educação e Diversidade (8º período). Turmas essas em que estávamos desenvolvendo a docência no respectivo curso no ano de 2017.

Quanto ao perfil dos estudantes que fizeram parte da pesquisa: 02 (dois) são do gênero masculino e 04 (quatro) são do gênero feminino. E possuíam faixa etária compreendendo idades que vai dos 18 aos 24 anos.

Em conviência com os aspectos éticos na pesquisa científica, utilizamos nomes fictícios para resguardar as identidades dos estudantes partícipes do estudo, e, portanto, assim ficaram nominados: Carla e Alex (ambos do 1º período do curso); Francine, Maurício e Estela (do 6º período); e, Juliana (do 8º período).

Vale ressaltar que os estudantes participantes da pesquisa, autorizaram a utilização de suas narrativas em diferentes meios que pudessem ser publicizadas, e que foi acordado no início dos encontros formativos, durante os esclarecimentos da proposta de trabalho com os diários narrativos no contexto do ensino e da pesquisa científica.

Compreendemos a nossa prática pedagógica e profissão na docência superior, não apenas como ensino, mas sendo, sobretudo, *pesquisaformação* também, e que fomos intermediando reflexões importantes como Diário Narrativo, produzidos pelos estudantes, os quais utilizamos como fonte de acompanhamento pedagógico do seu desenvolvimento e como processo avaliativo para atribuição de uma das notas das disciplinas que ministramos. Os Diários Narrativos ajudaram no processo de formação e reflexão experiencial dos percursos trilhados por cada um, perpassadas pela tônica da aprendizagem que tantos os participantes de nossos estudos e formação estavam imersos e conseguiram elucidar em seus escritos, quanto para nós enquanto pesquisadores, refletimos e aprendemos com os estudantes ao ler o que escreveram narrativamente em seus diários.

A escolha da quantidade de ser 06 (seis) estudantes e de diferentes períodos do curso de Pedagogia, está relacionado com as diferentes fases em que se encontram no processo formativo, para percebemos como estes se veem a partir de suas escritas narrativas (auto)biográficas, e como refletem a formação e outras tantas experiências que perpassam seus itinerários trilhados, que poderão ajudar nas futuras práticas pedagógicas.

Um segundo aspecto que também consideramos importante e que justifica a escolha desses seis estudantes para participar da pesquisa, tem a ver com o teor/conteúdo apresentado em seus registros nos Diários Narrativos, tendo em vista, que como foi uma experiência ainda não praticada por eles no curso, conforme nos narraram, alguns teceram suas escritas um pouco demasiadamente descritivas, enquanto outros, de fato, fizeram narrativas em que colocavam o si, as experiências e histórias de vida, seus entendimentos, compreensões e reflexões e outras tantas dimensões e vivências que se caracterizavam subjetivamente com o propósito a que pensamos desde o princípio: de desenvolver uma escrita pautada em uma reflexividade (auto)biográfica.

É acerca esta última justificativa, que consideramos a potencialidade dos registros narrativos, pois traz muito o sujeito em suas dimensões pessoais aludindo a subjetividade como uma característica preponderante para refletir sobre si mesmo, em articulação com os contextos, pessoas e lugares os quais estão se entrelaçando ou compartilhando. Assim, convém compreendermos que a reflexividade (auto)biográfica é um processo em que “[...] cada sujeito lhes possibilita expressar as próprias vivências em termos de experiências de vida e de formação, com a inclusiva construção identitária” (ABRAHÃO, 2016, p. 42).

Portanto, por meio da reflexividade (auto)biográfica conseguimos acessar níveis de profundidade pela tomada de consciência em que tecemos acerca de nós próprios, mas também de múltiplos atravessamentos que vão nos deslocando continuamente por onde trilhamos nossas experiências de formação, aprendizagem, transformação, e, conseqüentemente, emancipação quando nos vemos de um dado contexto no passado e conseguimos percebê-lo no presente, fazendo ainda articulações enquanto possibilidades, isto é, como um vir a ser, que poderá se consolidar no futuro.

No contexto de nossas aulas como professores do Ensino Superior no curso de Pedagogia, que nesta pesquisa desenvolvemos em uma instituição da rede privada de ensino, em Caxias-MA, priorizamos as narrativas (auto)biográficas dos estudantes para pensarmos a temática da formação de professores e como através desse dispositivo podemos fazer articulações de como as narrativas escritas poderiam se configurar como um recurso utilizado no cotidiano da prática pedagógica dos futuros professores nas escolas onde po-

deriam atuar, perspectiva essa que reforçamos durante a *pesquisaformação* com os participantes do estudo.

Metodologicamente, primamos pelos dispositivos: observações, diário de pesquisa e escritas narrativas. Ao entrelaçar estes, percebemos que nos deu base para a construção do conhecimento científico, como emergiu, por exemplo este artigo.

Explicitando em termos metodológicos: propomos no início do período letivo de nossas disciplinas em cada turma que reservassem ou adquirissem um caderno que fosse transformado em um diário de formação primando pela escrita narrativa acerca dos percursos trilhados por cada um. Também fizemos o mesmo, construímos um caderno especificamente nosso como formadores de professores e pesquisadores, de uso exclusivo para elaborarmos nossas narrativas, concomitantemente com os estudantes ao longo de nossos encontros.

A ideia seria (e que assim se deu) que ao final de cada aula/encontro, teríamos entre 10 a 15 minutos para fazer um registro no diário narrativo, para trazer as dúvidas, reflexões e entendimentos que por ventura se correlacionasse com as aulas, o que mais precisamente chamou atenção e foi interesse no dia, mas ao mesmo tempo não se resumisse ao encontro, mas que, como esclarecemos aos estudantes, pudessem fazer desenhos, colocar poesias, músicas, fotos, textos, etc., enfim, que pudesse, de fato, revelar o que eles sentiam, tivessem vontade de registrar e o que emergissem em suas memórias e desejos para narrar. Afinal de contas, no diário, expomo-nos e, assim, colocamos a nossa subjetividade e o mundo pessoal de diferentes formas, de acordo com o que cada pessoa se sente à vontade para narrar.

Algumas vezes nós líamos as nossas narrativas, mas sempre, fazíamos um sorteio de dois ou três estudantes no final da aula para narrarem o que haviam registrado em seu diário, e que se tornavam um momento de apreensão, expectativas e suspense para todos, pois ninguém sabia quem seria sorteado ou quem pudesse ser escolhido para narrar naquele dia as suas histórias narrativas de si e dos percursos que perceberam, sentiram e escreveram.

Vale ressaltar ainda, que o diário não se reduzia a fazer os registros narrativos apenas no contexto da sala de aula, durante as atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia dentro da instituição, mas também extrapolavam esse

*espaçotempo*, e que foi assim, encarado por muitos, inclusive, com diferentes modelos e formas de apresentar seus registros escritos que os acompanhavam em seu cotidiano de vida, formação e na profissão.

As observações foram realizadas nos contextos das produções das escritas narrativas feitas pelos estudantes de Pedagogia que participaram do estudo, que foram mediadas ainda pelas leituras nas turmas e frutos de reflexões que faziam de suas leituras já depois que liam ou em momentos que antecediam esses, que se deram nos contextos coletivos, em que estavam presentes outros estudantes colegas seus de turma, e nós como professores.

Quanto ao diário de pesquisa foi um dispositivo metodológico no qual construímos como pesquisadores e formadores de professores, em que passamos a registrar os acontecimentos que iam surgindo e das relações estabelecidas no contexto da *pesquisaformação* fruto do entrelaçamento com o que observávamos no momento das escritas narrativas dos estudantes e de como estes revelaram os aspectos da personalidade, formação, reflexão e aprendizagem no momento de registrar suas escritas no cotidiano da sala de aula.

E a escrita narrativa, foi, portanto, o dispositivo que primamos metodologicamente para ter acesso às fontes narrativas que os estudantes produziram e que nos propiciou a construção do conhecimento científico, fruto do que trazemos nesse texto essas experiências.

No que diz respeito ao processo de compreensão e interpretação das narrativas, nos pautamos na *hermenêutica filosófica da narratividade e temporalidade* em Paul Ricoeur (2010), como uma possibilidade de apreender a multiplicidade de sentidos que foram nos dando a ver pelo imbricamento entre as ações (que tecemos nas observações), as narrativas escritas nos diários (a partir do que nos davam a dizer), e as perspectivas *teoricometodológicas* e epistemológicas que permitiu a produção do conhecimento científico.

## REFLEXIVIDADE, TEMPORALIDADE E CONSCIÊNCIA DE SI COMO DIMENSÃO FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A percepção de trabalharmos logo na formação inicial de professores as dimensões da reflexividade mediadas pela escrita narrativa dos alunos nos diários que constroem dos percursos em que estão trilhando no processo, é

um modo de pensarmos outras possibilidades que pudessem acompanhar essas práticas da reflexão e da construção de narrativas (auto)biográficas para contribuir na tessitura de uma profissão constituída de maiores compreensões, transformações e criticidade.

Narrar, portanto, é uma perspectiva que aprofunda as múltiplas questões de se pensar a partir do próprio sujeito, do está pensando e fazendo, e assim, direcionar seus caminhos a tomar e suas escolhas a fazer.

Exercitando a prática da escrita narrativa (auto)biográfica, podemos pensar como Imbernón (2009) em *Formação permanente de professorado: novas tendências*, possibilidades outras que poderão se consolidar em seu desenvolvimento profissional como acreditamos contribuir no saber, fazer e compreender. Segundo este autor e que buscamos articular a formação inicial com o futuro professor no cotidiano de sua prática que:

[...] o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos” (IMBERNÓN, 2009, p. 110. Grifos do autor).

Empreender as reflexões de si, dos percursos formativos e das múltiplas experiências desenvolvidas que extrapolam os espaços institucionais da formação, já é um começo, e que acreditamos estar provocando aos futuros professores, modos outros de se perceberem e fazer com que se vejam como protagonistas, construtores de conhecimentos, saberes e experiências potentes, plausíveis e (auto)formadoras mediadas pelas narrativas escritas, como as produzidas nos diários como tem feito no processo de formação inicial.

No transcurso das atividades e propostas de elaboração das narrativas nos diários, acabamos desenvolvendo um processo formativo e de reflexão acerca dos percursos trilhados em que estávamos desenvolvendo, tanto quanto o fez Zabalza (2004, p.56) ao perceber que “[...] o diário se transformou, durante toda a etapa de elaboração, em um espaço de encontro, em algo que tínhamos em comum e que definia de modo relacional muito diferente do que costuma ser habitual em relação aos alunos que realizam trabalhos normais de aula”.

São nas narrativas que os sujeitos conseguem materializar os percursos e experiências tecidos ao longo da vida e dos contextos de aprendizagem e formação, mediados pelas reflexões que conseguem construir, a partir das memórias e lembranças que evocam narrativamente em um plano concreto, como, por exemplo, através da escrita narrativa.

Trazemos a seguir, as narrativas dos seis estudantes que fizeram parte da *pesquisa formação*, os quais trazem um retrato dos acontecimentos que lhes parecem significativos e que selecionamos alguns trechos para compreendermos o potencial de reflexividade que empreenderam no processo de formação inicial para a docência.

Trazendo as narrativas escritas produzidas em diários, substancializa o que está em nossos pensamentos, e que, por meio desse dispositivo, dispara uma multiplicidade de intenções, desejos, sentidos e significados tanto para quem lê, em nosso caso como professores formadores de professores, e, principalmente para os estudantes que participaram do estudo, como os mesmos demonstraram outros tantos modos de encarar esse processo de construção das narrativas em nossas disciplinas, como chegamos a observar manifestadas em múltiplas narrações que evocaram para além das escritas nos diários.

As narrativas dos diários de dois estudantes são expressas abaixo acerca de suas aprendizagens no processo de formação inicial, construídas no contexto da disciplina *Introdução à Ciência da Educação*, que faz parte da matriz curricular do curso de Pedagogia e teve como objetivo apresentada no programa da mesma: *analisar a pedagogia como área científica da educação a partir de sua evolução história e diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura em pedagogia*.

Assim se posicionou uma das estudantes que recentemente chegou à instituição, e adentrou a um universo que ainda não teve contato anteriormente, no processo de formação inicial no curso de Pedagogia:

É a ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados como um todo, ou seja, é um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação do ensino. Devemos aprender a ouvir tudo que é importante, anotar tudo que os professores falarem, mas cada palavra, cada gesto, cada sinal será bem proveitoso em nosso ensino.

Temos que incentivar a leitura, mostrando o verdadeiro sentido do aprendizado. Aprendi tudo que foi dito quando nos formarmos isso irá mudar, seremos mais

que uma pessoa simples no meio da sociedade. Seremos capazes de ir longe com nossos objetivos.

Devemos também tentar ajudar a sociedade, pois, no país em que vivemos, nossas crianças e etc., perdem o prazer da leitura, do novo aprendizado (Diário Narrativo de Carla, 2017).

Torna-se relevante pontuarmos as diferentes perspectivas com que aborda a estudante Carla em sua narrativa do curso de Pedagogia, que alia questões relacionadas aos princípios formativos do curso e o que poderá significar para a sociedade em termos de contribuição que poderá trazer pelo exercício profissional futuro, bem como traz o papel da leitura como dispositivo propulsor para a compreensão e transformação dos sujeitos.

A perspectiva da temporalização formativa e da aprendizagem presente na narrativa se torna bem visível com base no que articula o passado, o presente e o futuro, como aludido no diário de Carla. Lembramos, então, que o retrato narrado correlaciona-se com a “refiguração da experiência temporal pela narrativa” nas palavras de Ricoeur (2010), quanto traz a tônica do movimento em que se encontra o sujeito, e as mudanças operadas no tempo narrado no 3º volume de *Tempo e Narrativa*.

Assim, notamos a grande contribuição do tempo como demarcador das experiências de formação com que está tecendo a estudante, o que representa a ideia com que Ricoeur (2010, p. 17) declara, de que “[...] é certo que não se pode dizer quando um movimento começa e quando termina se não se tiver marcado (*notare*) o lugar de onde parte e aquele aonde chega o corpo em movimento”. Com base na narrativa de Carla que trouxemos acima, notamos a dimensão *espaçotemporal* em que situa os acontecimentos de sua vida em diferentes momentos e contextos: do que já viveu e aprendeu, do que está adquirindo e construindo e do que deseja alcançar e poderá enfrentar futuramente na profissão como pedagoga.

A delicadeza e sensibilidade são duas características que conseguimos perceber com mais clareza pelos diálogos com que faz na narrativa da estudante entre o universo de conhecimentos que está tendo, trazendo um cunho social e ao mesmo tempo pessoal, ao situar as responsabilidades se vendo como futura professora para desenvolver o seu trabalho com os sujeitos no processo de escolarização. Isso nos remete a pensar que a estudante está



construindo “[...] uma formação ancorada em uma epistemologia mais sensível” (BRAGANÇA, 2012, p. 30).

O que nos chamou bastante a atenção e que acabamos nos sentindo contemplados de forma muito reflexiva, foi a parte que Carla declara: “Devemos aprender a ouvir tudo que é importante, anotar tudo que os professores falarem, mas cada palavra, cada gesto, cada sinal será bem proveitoso em nosso ensino”, isso nos remete a pensar em nossa prática pedagógica como docentes formadores de outros professores, que estarão também desenvolvendo essas habilidades ou se percebendo pelo olhar do outro. Nessas horas, de nos situarmos em uma questão sensível e delicada que é a força das palavras, dos discursos que empreendemos em nossa didática e que carregam marcas para sempre na vida dos estudantes, refletimos a importância do que falamos, em que a estudante acima fez esse comentário e que terá algumas relações também com o que dirá o outro estudante a seguir em sua narrativa.

A concepção de uma educação das sensibilidades aos princípios de Benjamin (2012) nos seja cara elucidar nesse contexto, no sentido de uma provocação implicada que parte da realidade do sujeito, afetando-o e movimentando-o pelo que sente e expressa na narração a sua subjetividade por palavras e o que esta possa se configurar para si e para os outros com quem poderá dialogar em vários *espaçostempos* da vida, formação e aprendizagem.

Essa outra narrativa, agora do Alex, retrata um movimento de perceber as contribuições formativas do curso de Pedagogia para o desenvolvimento do aluno em vista do que está sendo compartilhado no processo de ensino e aprendizagem, o que exige de nós uma reflexão (auto)formadora e mesmo de (auto)avaliação que se percebe nesse processo de forma consciente e que nos dá pistas para entendermos mais ainda o que cada estudante está comunicando em sua narrativa. Segundo narra o estudante:

Aprendi que devemos ler, prestar atenção em tudo o que os professores falam, pois será bem importante para nosso aprendizado.

Iremos compartilhar com todos os nossos conhecimentos, tudo que aprendemos.

Obrigado por fazer parte de nossa vida. Me sinto mal, pois faltei muito em sua aula. Queria poder ter participado mais.

Mesmo com tão pouco, aprendi que devemos valorizar nossa educação (Diário Narrativo de Alex, 2017).

Notamos, portanto, uma tomada de consciência do estudante Alex como já falamos, e que o acompanham ao se ver pelo espelho quando escreve o que fez ou que deixou de fazer, bem como o que conseguiu compreender da disciplina durante aquele momento em que estava realizando o 1º período do curso, e fez uma (auto)avaliação do que poderia melhorar.

Na narrativa do diário de Alex, há um sentido de coletividade, que se situa tanto na linguagem da escrita em terceira pessoa do plural, como no que diz respeito aos sentidos da aprendizagem que compreende estar mediada pelos professores que teve ou terá, e dos conhecimentos que poderá compartilhar quando estiver atuando profissionalmente.

Isso, de se perceber pela narrativa em correlação com os muitos indivíduos os quais vão dialogando com o sujeito, reflete-se na seguinte compreensão:

Na medida em que a narrativa da formação conta as vicissitudes do diálogo entre o individual e o coletivo, ela introduz uma reflexão sobre a articulação para cada um entre essas duas ordens de realidade e apresenta-se como uma boa alavanca para tomar consciência da coabitação das significações múltiplas de uma mesma atividade ou de uma mesma vivência (JOSSO, 2010, p. 165-166).

É diante de uma multiplicidade de acontecimentos tecidos muitas vezes em coletividade que se é possível pensar as transformações e aspectos que atravessam a vida e a formação do sujeito durante uma caminhada que está sendo tecida, e que na narrativa escrita, se mostra com uma certa clareza o que em outro plano ou modo, não seria possível de revelar.

Em outra narrativa, de uma estudante do 6º período de Pedagogia, na disciplina de *Escola e Currículo*, que o plano de ensino teve como objetivo geral: *compreender as diferentes concepções e dimensões do currículo, através de discussões e reflexões sobre a evolução, estrutura e organização curricular brasileira*, elucida a seguinte reflexão:

Cursando agora o 6º período, este diário é um dos desafios pelo qual passamos durante o curso, para a complementação parcial da 3ª nota, onde teremos que registrar os acontecimentos ocorridos de todas as aulas ministradas.

Assim sendo de grande importância, pois, além de escrevermos melhor, fará com que a nossa leitura tenha índices mais elevados. Contribuindo assim, para que a nossa aprendizagem seja significativa e o enriquecimento de novos conhecimentos, como consequência deste (Diário Narrativo de Francine, 2017).

A oportunidade da prática de uma reflexão acerca do próprio dispositivo a que está registrando narrativamente a experiência da formação inicial, é, pois, um dos pressupostos que nos pareceram ser latentes pelo que elucidou Francine acima em seu diário narrativo.

Ressaltamos, então, a potencialidade do diário narrativo como meio de concretização materializado do pensamento do sujeito que ganha outras conotações quando registra suas experiências, afinal de contas, “[...] o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos (por isso as pessoas se sentem mais seguras quanto têm escrita suas palestras ou a mensagem que devem transmitir aos demais)” (ZABALZA, 2004, p. 29).

É importante salientar o quão a estudante Francine consegue ter uma percepção das finalidades e princípios a que cumpre um diário, e mais especificamente, da disciplina, para um determinado aspecto, em um lugar, etc. Aspecto esse que foi registrado no item “Apresentação” que elaborou no início de seu diário, e que nos transpareceu ter sido entendido pela estudante.

Em um diário de outro estudante, o Maurício, do 6º período do curso de Pedagogia, retrata um assunto que provocamos em um dos encontros que tivemos na aula aludindo ao papel e objetivos em que o professor poderá traçar para aprender, ensinar e se profissionalizar permeados pela perspectiva do currículo, das escolhas que faz e das decisões que toma:

[...] Para isso é necessário que esse professor possa saber que objetivos ele tem ou quer alcançar em sua vida profissional, pois, um professor qualificado deve sempre estar em busca de objetivos para sua vida.

Este deve saber trilhar bem o caminho que o levará ao sucesso profissional, pois, o melhor caminho a se trilhar nesse sentido, é o caminho dos estudos, pois, um profissional que se preze está sempre estudando (Diário Narrativo de Maurício, 2017).

O modo como o estudante consegue ver a função do professor no contexto de sua formação e a partir do desenvolvimento profissional nos provo-

cou bastante reflexão em sua narrativa escrita no diário. Percebemos ainda que Maurício compreendeu o que estávamos trabalhando no dia da aula e de outros encontros que tivemos, e ainda conseguiu explorar outras perspectivas que suas próprias ideias e entendimentos foram se consolidando pelo que acredita ser e permear a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

A ideia explicitada na escrita narrativa acerca de outra estudante também do 6º período do curso de Pedagogia, que é da mesma turma de Maurício, revelou um teor de expectativas em relação ao que esperava e entendia da disciplina de *Escola e Currículo*, também nos revelou o que conseguia perceber no cotidiano das escolas no processo de materialização desse currículo, como explicita abaixo:

[...] Pela minha compreensão, a disciplina discutirá assuntos de muita importância, onde iremos adquirir e entender como é elaborado o currículo escolar e como devemos colocá-lo em prática.

Essa disciplina é essencial para os profissionais da educação, pois são eles, junto com todos os participantes do meio escolar que colocarão em prática o currículo escolar, mas isso não será tão fácil, para os que iniciaram a carreira agora, pois adquirirão os seus primeiros contatos com a escola e com tudo que está relacionado a ela, é apenas a primeira fase que esse profissional irá passar dentro de muitas outras (Diário Narrativo de Estela, 2017).

Vale lembrar que o fato da estudante narrar essas perspectivas que criou é porque ainda estava no início da disciplina, e que, portanto, foi dialogando com sua escrita no diário, algumas questões que lhe pareceram significativas de revelar pelo que estava entendendo no momento, e que essas reflexões foram fundamentais para a produção intelectual na disciplina.

Dois pontos consideramos de uma grande riqueza demonstrada na narrativa de Estela, quais sejam: 1) a produção e desenvolvimento do currículo de forma coletiva com todos os participantes da instituição escolar; e, 2) a reflexão que faz dos desafios para os que estão entrando na carreira agora da docência na educação escolar, apontando o currículo como apenas uma das inúmeras outras possibilidades que se defrontarão os futuros professores em seu ofício profissional.

Foi de uma forma muito implicada como a estudante conseguiu compreender e captar essas potentes reflexões que para nós, acreditamos estar

entre o que pensava em poder aprender na disciplina em sua formação inicial, a pertinência da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico ser permeado no cotidiano escolar pelo que o currículo pudesse ser conduzido, criado ou (re)produzido, e os desafios contemporâneos para os novos professores que chegam na profissão, que consideramos salutar esse se debruçar com o currículo nos primeiros anos de inserção profissional da docência.

Como podemos perceber, a inserção profissional na docência como professores iniciantes é algo que cria muitas expectativas por parte dos estudantes no processo de formação inicial, tanto é, que muitas de suas narrativas com as quais encontramos em seus diários narrativos, retrataram isso, tecendo diferentes reflexões de como poderiam se situar como professores no cotidiano das escolas quando pudessem assumir sua própria turma, com uma responsabilidade que lhe pudesse ser incumbida futuramente.

E pensando nesse processo de transição de estudante a professor, que sempre tematizamos em nossas aulas em diferentes disciplinas quando estamos ministrando nos cursos de licenciaturas as diferentes fases e etapas que é possível ser mobilizadas no *ciclo de vida profissional de professores* como os aludidos por Huberman (2000), já que são aspectos que consideramos pouco debatidos e tecidos como reflexões que consideramos fundamentais pensarmos ainda na formação inicial. Aspectos esses que fazem estreita relação com a narrativa do estudante Maurício acima, em que problematiza de forma reflexiva e crítica o papel e constituição da profissionalidade do professor.

Outro aspecto fundamental a ser reforçado sobre a constituição da identidade profissional docente é que: “[...] nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Convém, assim, elucidarmos a desafiante tarefa a que estamos submetidos como formadores de professores, e no caso específico deste trabalho, no curso de Pedagogia, o que corroboramos com a proposição preconizada por Imbernón (2016, p. 148) ao reforçar que “[...] a formação permanente deve estender-se ao terço das capacidades, habilidades, emoções e atitudes,

e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe coletivamente”.

A estudante Juliana do 8º período na disciplina *Educação e Diversidade*, que o plano de ensino teve como objetivo: *compreender a relação existente entre educação e diversidade na escola e no desenvolvimento da prática pedagógica de professores na contemporaneidade*, expressou em sua escrita vários movimentos que a provocou e passou a narrar em seu diário, conforme declarado por ela abaixo:

Hoje sei que não poderia ter feito uma escolha de curso melhor.

O início foi muito complicado, tive dificuldades, pois sempre tive dificuldade em me comunicar e interagir com outras pessoas, sempre fui tímida.

Muitas vezes me questioneei se havia feito a escolha certa, se seria capaz, muitas pessoas criticaram minha escolha menosprezando essa profissão.

Profissão que sempre admirei, por ser a base das demais profissões, não entendia porque as pessoas minimizavam seu valor e não entendo até hoje, esse seria meu tema de TCC, mas a cada período fui descobrindo muitas outras indagações.

Muitos professores, aliás, todos deixaram sua marca na minha vida acadêmica...  
(Diário Narrativo de Juliana, 2017)

Esse modo de narrar o que está expresso acima, foi um registro que a estudante Juliana fez nas primeiras páginas do seu Diário Narrativo, no que ela chamou de “Apresentação” e que, de fato, ela diz da onde veio, porque escolheu o curso de Pedagogia e o que mudou ao longo do curso até refletir, no momento atual, as transformações que foram impulsionadas em sua vida e formação como consegue perceber e se auto afirmar como futura professora no momento.

Sentimos, pela escrita narrativa da estudante um tom quase de despedida, já que se encontra no último período e ano do curso (no 8º período), e ao mesmo tempo, uma visão panorâmica que a situa entre o passado (quando iniciou o curso de pedagogia), os percursos trilhados ao longo do tempo presente (o andamento e movimentos tecidos de aprendizagem e formação no curso) e o estar quase concluindo uma etapa de formação inicial na constituição de um campo e carreira profissional que a projeta para um futuro breve (pela conclusão do curso de Pedagogia).

Essa temporalização da formação, estamos compreendendo como um movimento a que nos faz lembrar Paul Ricoeur (2010) em *Tempo e Narrativa (vol.1)*, acerca do tríplice presente em que pode ser elaborada e percebida em uma mesma narrativa: presente do passado (pela memória), presente do presente (pela visão/intuição), e presente do futuro (pela expectativa).

Assim, a estudante Juliana consegue aludir os três tempos formativos na narrativa em seu diário, com uma potencialidade reflexiva e transformadora que, pensamos estar sendo construída no plano de sua consciência, ou seja, de uma compreensão intencional e consciente que teve, e está tendo no momento projetando no que poderá ter ou pensar da formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência quando estiver atuando profissionalmente.

O trabalho com os diários em uma vertente narrativa (auto)biográfica no processo de formação de professores e como dispositivo metodológico de pesquisa científica, mostra-se de uma riqueza inestimável na criação de perspectivas outras científicas, de formação, reflexividade e aprendizagem que potencializa o ser pessoa, profissional e futuro professor no contexto da educação e das ciências humanas.

Compreendemos que envolver o sujeito em sua subjetividade, a partir do que lhe toca, pensa e exterioriza suas reflexões é um potente recurso de transformação e emancipação das consciências tecidos nos percursos de vida, formação e profissão.

Por isso, defendemos que se torna “[...] importante estimular, junto aos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Razão pelas quais, ultrapassamos os modelos clássicos de ensinar, aprender, produzir conhecimento e contribuir com o processo de formação de professores pautada numa racionalidade sensível, estética e humanizadora, pelas quais poderá mediar seu exercício pessoal e profissional por onde e com quem estiver, em múltiplos *espaçostempos* da vida, formação e profissão.

## PERCURSOS FORMATIVOS EM TESSITURA: algumas considerações

A formação de professores é um processo que demanda uma multiplicidade de saberes, fazeres, compromissos e responsabilidades para os que assumem a tarefa de estar implicados nesse contexto e campo do conhecimento.

Como professores formadores de outros professores, temos enfrentado a desafiante e complexa tarefa que é política, social e cultural de formação de professores diante tanto de uma realidade que nos é preconizada verticalmente de cima para outro, como fruto de outras tantas lógicas que vamos (re)criando em função do que acreditamos e desejamos formar o sujeito para uma sociedade que temos e queremos.

Diante dessa perspectiva, nos é cara trazer um questionamento que explicitamos no início desse texto e que acreditamos ter perpassado todo o trabalho: Quais contribuições os diários narrativos possibilitam no processo de formação de professores para a docência?

Pensando, então, que “[...] o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 115), acreditamos que trabalhar algumas dimensões no processo de formação inicial de professores, que envolvam a reflexão sobre si, o que faz, como se forma, aprende e se transforma ao longo do tempo representa um meio profícuo e potencial para construirmos uma formação outra que ultrapasse as lógicas neoliberais e mercadológicas que povoam, grosseiramente, a formação para a docência, razão pela qual buscamos desenvolver dispositivos e práticas formativas que contemplem a perspectiva da narrativa (auto)biográfica, como as por nós elaboradas com nossos estudantes nos cursos de licenciaturas por meio dos diários narrativos, em que cada um constrói.

Questionamos ainda: Como é representada a potencialidade dos diários narrativos no processo de formação de professores em articulação com a docência para estes que atuarão profissionalmente no futuro? A partir do momento em que a narrativa “[...] permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos” (CUNHA, 2010, p. 203).



É através do si perceber sob as suas próprias lentes que os futuros professores poderão trabalhar dimensões fundamentais da formação humana, que no (auto)biográfica ganha legitimidade enquanto dispositivo de (auto)formação de si e do percurso a que está tecendo, permitindo, a concretização no plano de uma transformação do sensível, e de outras tantas linguagens que alia o cognitivo, pedagógico, político, artístico, da sensibilidade e das faculdades potencializadoras do ser, viver e se constituir humanos na sociedade.

Os estudantes que participaram do estudo que aqui apresentamos, trouxeram em suas narrativas inúmeros aspectos que transitaram entre suas histórias narrativas de vida, como dos múltiplos *espaçotempos* de construção de suas aprendizagens, de processos formativos e de expectativas que desejaram encontrar, viver e experienciar em suas narrativas escritas nos diários, tendo em vista a consolidação da produção do conhecimento.

Foram, portanto, nos diários de formação em que os estudantes conseguiram se expressar, e construir inúmeros conhecimentos sobre si, do resgate da memória que elucidaram de suas vidas, da onde estavam no momento como estudantes do curso de Pedagogia e das inúmeras perspectivas que perpassam o seu processo formativo e o que poderão encontrar, como curiosidade epistemológica que os movem para o campo profissional em um futuro não muito distante.

A temporalização da formação, foi, portanto, uma perspectiva latente que se mostraram nas narrativas de todos os seis estudantes que participaram no estudo, tendo em vista, que ao narrar suas aprendizagens, percursos formativos trilhados e outras tantas questões, foram emergindo fios da narração em que se situaram a partir de sua subjetividade, transpondo para a escrita, experiências e acontecimentos que mais lhe pareceram significativos, importantes e que trouxeram alguma afetação para poder narrar o que narraram.

Acreditamos, portanto, que a utilização dos diários como dispositivos de ensino, pesquisa, formação e avaliação na docência do Ensino Superior, como desenvolvemos enquanto professores formadores de outros, nos trouxeram elementos para pensarmos a nós próprios, a partir do que fazemos, falamos, e desenvolvemos, além de sinalizar processos potentes de reflexividade (auto)biográfica que puderam ser consolidados tanto pelos estudantes participantes da pesquisa, quanto por nós formadores.

Quanto mais implicada e pessoal foi a tessitura narrativa de experiências dos sujeitos escritas em seus diários, mais foram possíveis acessar profundidades compreensivas, reflexivas e transformadoras que nos ajudaram como docentes a perceber e compreender os contextos de vida pessoal e formativos dos sujeitos, assim, como nos dá possibilidades outras de (re)pensarmos a formação de professores, no tocante aos desafios postos, aos saberes e fazeres empreendidos no processo, e o que poderíamos elucidar nesse contexto, pensando no que os futuros professores poderiam enfrentar quando estivessem atuando no cotidiano do desenvolvimento profissional da docência.

É nas narrativas escritas de vida dos sujeitos, portanto, que percebemos como se constrói as dimensões da formação e as perspectivas de aprendizagem pessoal, que se enlaçam em vários âmbitos mais amplos da existência, se tornando, portanto, a narratividade de caráter (auto)biográfica, um meio e recurso privilegiado de potencializar a formação e a emancipação de todos aqueles envolvidos nas tramas do narrar-se em que se encontram a tecer essa experiência formadora. Que possamos fazer da narrativa a possibilidade de construção de uma nova formação, ciência, conhecimento e transformação do sujeito, da educação e da sociedade, em busca de dias melhores!

---

**Resumo:** A produção do artigo partiu de nossas experiências como professores universitários formadores de professores no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada de ensino localizada na cidade de Caxias, interior do Maranhão, em que focalizamos neste estudo, fontes narrativas escritas/produzidas por 06 (seis) estudantes do curso citado, no ano de 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa (auto) biográfica, em que primamos como dispositivos metodológicos: observações, diário de pesquisa e escritas narrativas. O objetivo foi: compreender as potencialidades das narrativas escritas no processo de formação de professores. A fundamentação epistemológica valoriza a pesquisa narrativa (auto)biográfica em articulação à formação e o desenvolvimento profissional docente com os postulados de: Josso (2010), Ricoeur (2010), Benjamin (2012), Bragança (2012; 2018), Zabalza (2004), Imbernón (2009; 2016), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), entre outros. Os resultados evidenciaram que é nas narrativas escritas dos estudantes por meio dos diários produzidos que se constroem as dimensões da aprendizagem pessoal e formativa, que se enlaçam em vários âmbitos mais amplos da existência, se tornando, portanto, a narratividade de caráter (auto)biográfica, um meio e recurso privilegiado de potencializar a formação e a emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica. Formação de Professores. Diário. Curso de Pedagogia.

**Abstract:** The idea of the article came from our experience as university teachers who train teachers in the Pedagogy course at an institution of the private education network located in the city of Caxias, in the interior of Maranhão, in which we focus in this study, written narrative sources produced by 06 (six) students of the course cited, in the year 2017. It is a qualitative research of the (auto) biographical narrative type, in which we emphasize as methodological devices: observations, research diary and narrative writings. The objective was: to understand the potential of written narratives in the teacher education process. The epistemological foundation values narrative (auto) biographical research in conjunction with teacher training and professional development with the postulates of: Josso (2010), Ricoeur (2010), Benjamin (2012), Bragança (2012; 2018), Zabalza (2004), Imbernón (2009; 2016), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), among others. The results showed that it is in the students' written narratives through the produced diaries that the dimensions of personal and formative

learning are built, which are linked in several broader areas of existence, thus becoming the narrative of (auto) biographical character, a privileged means and resource to enhance the formation and emancipation of the subjects.

**Keywords:** Narrative (Auto) Biographical Research. Teacher training. Diary. Pedagogy Course.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In*: BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H.; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p.65-81.

CUNHA, M. I. da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. *In*: SOUZA, E. C. de; GALLEGU, R. de C. (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.199-214.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000. p.31-46.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M.-C.. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP e alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em Agosto de 2021

Aprovado em Outubro de 2021

# IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DIANTE DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTES: experiências na educação profissional e tecnológica

*IMPORTANCE OF NARRATIVES IN VIEW OF THE PRECARIOUSNESS  
OF TEACHER TRAINING AND WORK: experiences in professional and  
technological education*

---

**Sueli Soares dos Santos Batista**

Mestrado Profissional do Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Orcid.org/0000-0001-8126-9615

E-mail: suelissbatista@uol.com.br

A defesa da profissionalização docente se coloca criticamente frente à racionalidade técnica da formação docente eivada de preconceitos e de argumentos supostamente científicos e cientificizantes. Pérez Gomes (1995, 1997), Contreras (2002), Schön (1995) entendem que essa racionalidade técnica reduz o pensar e o fazer docente negando a complexidade e a especificidade do processo educativo.

Em contraponto à essa abordagem tecnicista e supostamente neutra do processo educativo, Tardif e Lessard (2005) irão desenvolver toda uma teoria do trabalho docente e suas especificidades. Trata-se de estudar a docência como um trabalho e o docente como um trabalhador de uma profissão. Resaltar a docência como um trabalho e um trabalho profissional não é pouca coisa num universo em que a docência é comumente considerada como um não trabalho ou quando muito, um complemento ao verdadeiro trabalho que estaria num outro espaço e numa outra temporalidade.

Percebe-se que, para Tardif e Lessard (2005) a perspectiva de transmissão do conhecimento estaria mais próxima a uma concepção fordista do

trabalho que se viu modificada pelo trabalho interativo e reflexivo. Tardif e Lessard (2005) irão desenvolver uma abordagem da docência como um trabalho interativo pressupondo a relevância crescente dos ofícios e profissões interativas na organização socioeconômica do trabalho. Em sociedades modernas avançadas, segundo os autores, há que se superar os modelos clássicos de trabalho com seus postulados legitimadores de uma moral do trabalho em que a educação tem um papel secundário. Nesses modelos clássicos e ultrapassados de trabalho,

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor para si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (2007, p. 17).

Essa moral do trabalho (material) dentro de uma lógica das sociedades industriais é atribuída indistintamente, pelos autores, a marxistas, funcionalistas, liberais, engenheiros do trabalho, ergônomos e ainda se encontrariam presentes, segundo eles, nas ideologias desenvolvimentistas e neoliberais.

Embora não se detento nessa moral do trabalho e nivelando todas essas abordagens que receberam nomes diferentes mas que seriam igualmente reductoras, os autores passam a apresentar as constatações que embasam a sua tese da relevância do trabalho docente nas sociedades modernas avançadas: a) a revolução dos serviços suplantou a revolução industrial. b) a sociedade dos serviços é a sociedade cognitiva em que profissionais, cientistas, técnicos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, inovações, planejamento e gestão do conhecimento; c) há o crescimento das profissões e das semiprofissões, sobretudo as burocráticas de natureza racionalizadora. e d) ocorre a valorização de profissões que tem os seres humanos como “objeto de trabalho”, nesse caso, “trabalho interativo”. Para Tardif e Lessard (2005):

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos [...] Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar, e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (p. 23).

Assim, o espaço por excelência da formação e da profissionalização docente para Tardif e Lessard (2005) é a própria escola. Baseiam-se numa instituição que abriga a docência “[...] num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (p. 55).

Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado e supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (p. 55)

Os autores se baseiam numa instituição em franco desaparecimento no formato tradicional de abrigar intramuros as experiências formativas. Se a docência e a profissão docente se constituem no espaço físico e social da escola, como pensar a formação e o trabalho docente num contexto em que a relação com o conhecimento e a educação está completamente transfigurada? Como a escola tem se constituído como espaço, como instituição e como nesse espaço e na estrutura institucional que lhe dizem respeito consegue dar sentidos para a formação dos professores, dos alunos e da comunidade em que está inserida?

Não é possível responder a essas questões sem avançar para além do trabalho interativo e sem compreender como se dá a passagem do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 1992), a passagem da forma indústria para a forma empresa e a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle que desenvolveram estratégias sofisticadas de reconfiguração das relações entre capital e trabalho. (FOUCAULT, 2008; DELEUZE, 2013). Considerando essa perspectiva, o espaço físico e o espaço social da escola podem ser melhor apreendidos a partir do controle gerencial desses espaços que, até certo modo, dispensa a concepção tradicional da escola e da educação em que a experiência formativa tende a se confundir com a de gestão de pessoas e do conhecimento. É uma lógica que pode ser entendida menos na perspectiva da interação e mais das relações entre capital e trabalho reconstruídas a partir a teoria do capital humano.

As formas gerencialistas da educação pressupõem, como em toda lógica da governamentalidade neoliberal, processos de subjetivação dos indivíduos formados e entendidos como máquinas-competência (REIS, 2020, FOUCAULT, 2008) a partir dos quais se constituem e se sustentam modos de

existência e de relações dos indivíduos consigo mesmos. Nos limites deste estudo propomos elementos para a elaboração de uma teoria do trabalho docente que, associado a essa imersão no processo de trabalho escolar, seja capaz de mostrá-lo como inerente ao processo geral e global de precarização do trabalho em que a profissionalidade docente é vista como algo relativo ao trabalho interativo na escola mas, sobretudo, atrelado às condições contemporâneas de existência da profissionalidade docente.

Na primeira seção do estudo são apresentadas categorias de análise que, entendemos, problematizam o pressuposto de um trabalho docente interativo como o núcleo de sua profissionalidade. Na segunda seção discutimos o notório saber como uma das faces da desregulamentação da formação e do trabalho docente e que tem na educação profissional e tecnológica (EPT) um espaço nunca totalmente consolidado mas nunca absolutamente negado, sendo mesmo enfatizado na Reforma do Ensino Médio de 2017 e nas Novas Diretrizes Gerais Nacionais para a EPT publicadas no início de 2021. Nessa segunda e última seção são apresentados alguns estudos realizados no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional que problematizam as relações entre formação e trabalho docente no contexto amplo das relações entre educação e trabalho, entre políticas e programas educacionais, entre políticas institucionais e diretrizes curriculares nacionais.

## **FLEXIBILIDADE E PRECARIZAÇÃO: reflexões para a formação e o trabalho docente interativo**

O trabalho interativo apresentado por Tardif e Lessard (2005) se baseia na relação entre sujeito e objeto. Sujeito, o docente. Objeto, o aluno. Algo não tão distinto dos modelos tradicionais de produção de conhecimento e de mercadorias nas sociedades anteriores às novas sociedades avançadas, com a diferença que aparece o campo da interação. Com o trabalho interativo surge uma gama de profissões e semi profissões não só as burocráticas, certamente, mas as outras capazes de oferecer os serviços mais variados:

[...] o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas. Com efeito, observa-se aí uma demanda social maior dada a prestação pro parte



de profissionais competentes, de serviços mais e mais especializados e diversificados destinados diretamente às pessoas, tais como os serviços médicos mais variados, e também os serviços psiquiátricos e psicológicos, legais e jurídicos, sem falar da multiplicação fenomenal dos serviços baseados na relação de ajuda com o objetivo de satisfazer o “cuidado de si” de que falava Foucault (1984): sexólogos, gerontólogos, terapeutas sem fim, especialistas da organização do lazer ou de saúde, de crescimento pessoal, acupuntura, massagem, orientação vocacional (p. 20)

Essa busca por satisfazer o cuidado de si pelo acesso a inúmeros serviços pode ser visto também como a necessidade de valorização do capital humano. A referência ao marxismo para explicar o conceito de trabalho (produtivo) material e contrapor a ele o conceito de trabalho cognitivo e do mesmo modo a referência a Foucault na identificação de uma sociedade de serviços, ou seja de trabalho imaterial em que se destacam as atividades voltadas para o cuidado de si exigem algumas reflexões.

É significativo que Tardif e Lessard (2005) buscam justificar a necessidade da sua teoria do trabalho docente a partir de indicadores produzidos em âmbito internacional. Apontam em seu estudo para indicadores demográficos nos países da OCDE, da União Europeia, da América Latina e especialmente do Brasil. Revelam como e quanto as populações estão vinculadas de uma maneira ou de outra aos sistemas educacionais, o que implica em despesas gigantescas. A educação para todos preconizada pela agências multilaterais a partir dos anos 1990 enfatizou a importância econômica dos sistemas de ensino enquanto a principal carga orçamentária dos estados nacionais.

Tardif e Lessard (2005) apontam para as potencialidades dessas reconfigurações para a escola e para a docência, mas isso não se dá sem contradições. Apontam que “[...] a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (p, 25) Reconhecem que esse histórico se repete com as novas abordagens do trabalho que se dá pela defesa da “flexibilidade, da competência, da responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados”. Reconhecem nessas novas abordagens a perspectiva empresarial e a dificuldade em transformar as realidades educacionais apesar das inúmeras reformas em curso. Mas a reserva crítica e o enfrentamento de uma visão abstrata do tra-

balho docente estaria nesse universo escolar, no cotidiano da escola em que ocorre o trabalho docente interativo defendido como flexível pela natureza do seu objeto (o humano).

O trabalho interativo teria como objeto o aluno. Analisando esse trabalho interativo na escola, tanto professor quanto o aluno são objetos de um padrão organizacional que se nutre dessa interatividade para implementar uma gerência técnica renovada. Os cuidados de si na sociedade de serviços revelam a formação e a proliferação de empreendedores de si mesmos, semiautônomos, participativos, polivalentes, multifuncionais e perenemente investindo em sua qualificação profissional (e empresarial ao se debruçarem sobre suas carreiras enquanto “células de produção”). Isso vale para os docentes e para os discentes.

A educação se aproxima da gestão de pessoas, o trabalho docente se define por uma espécie de gerenciamento participativo em que os líderes são animadores, uma lógica que flui dos antigos espaços da fábrica e se implementa nas escolas/empresas. Esse processo não está dissociado da precarização do trabalho docente como considerou também Tardif (2013): ao comentar sobre as perdas quanto à carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria ficando no lugar uma profissionalização sustentada em prestação de contas, salário por mérito e desregulamentações. Nóvoa (2017) vai apontar para a desprofissionalização docente caracterizada por níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas, processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. Assim, a teoria da docência como profissão de interações humanas apresentadas por Tardif e Lessard (2005) busca transformar o cenário preservando as noções de escola e de docência num contexto avesso a essas noções.

Tardif e Lessard (2005) criticam um tipo de formação escolar e de trabalho docente subordinados à esfera da produção tendo como missão primeira preparar para o mercado de trabalho. Esse é um problema que não se dá apenas numa visão reducionista do ensino sob a égide de um trabalho material e produtivo nos sentidos que os autores dão a esses termos. O trabalho docente como atividade, como identidade profissional e como experiência se vê alinhado ao pressuposto da profissionalização que atravessa todas as modalidades educativas, inclusive a educação básica na qual a qualificação profissional aparece mais recentemente por meio de itinerários formativos.

O trabalho produtivo não ocorre só por conta da natureza material do processo produtivo e dos seus resultados mas também em função da teoria do valor. Produzir mais valia é da lógica do trabalho produtivo seja ela de caráter material numa sociedade industrial ou imaterial numa sociedade de serviços. Da maneira como os autores contrapõem trabalho material e imaterial, produtivo e improdutivo a ideia que prevalece é a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, deixando de fora o cerne das transformações tecnológicas que potencializaram a produção de mais valia. Nesse sentido, o conhecimento se torna uma força produtiva e o trabalho a ele relacionado na forma mercadoria não significa propriamente uma revolução mas um ponto de inflexão do sistema capitalista, uma mudança de paradigma que desfoca o trabalho fabril de caráter fordista para a acumulação flexível no sentido de potencializar a superacumulação e não superá-la (HARVEY, 1992).

Quanto aos cuidados de si, Foucault (2008) no *Nascimento da Biopolítica* os associa ao advento da teoria do capital humano, da racionalidade neoliberal e da governamentalidade. Dimensões de uma mesma lógica, os cuidados de si, só podem ser compreendidos como justificadores da transformação de uma sociedade industrial para uma sociedade de serviços se vistos isoladamente como uma espécie de evolução social. Para Foucault, os cuidados de si fazem parte da governamentalidade em que se encontram as técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si. Nesse sentido, os cuidados de si são exercícios de conformação às regras, uma forma de ser empreendedor e investidor de si mesmo. A crítica ao marxismo aqui não aparece ao se identificar a limitação do conceito de trabalho material e produtivo que teria sucumbido junto com as sociedades industriais mas o fato de que as novas organizações sociais dentro do neoliberalismo e da acumulação flexível produzirem e executarem novos dispositivos de poder na construção de subjetividades, de uma subjetivação capitalista, como considerou Dardot e Laval (2016). Segundo esses autores, trata-se de:

[...] produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo, ou mais, precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é um valor que deve valorizar-se cada vez mais”. (p. 31)

O investimento em si mesmo, nesse sentido, não é simplesmente uma nova moral do trabalho que assim dá mais espaço para as experiências for-

mativas e conseqüentemente uma valorização do trabalho docente mas um *ethos* que tem o sujeito empresarial e tudo o que lhe diz respeito como um *locus* de acumulação de saberes e de práticas visando a valorização do capital humano. É o sujeito empresarial enquanto uma competência-máquina.

É evidente que essa transformação passa necessariamente da forma fábrica para a forma empresa, mas não isso significa que a escola e profissão docente consigam finalmente ter um lugar transformador. A empresa como paradigma de todo tipo de instituição, o sujeito empresarial como o modelo a ser seguido faz da escola e da profissão docente apêndices e não espaços privilegiados para experiências nucleadoras do processo formativo.

Não é ocioso contrapor o conceito de trabalho interativo que ocorreria por excelência no processo educacional ao que Ricardo Antunes (2018) indica como os processos de gestão e controle sob a acumulação flexível: padrão organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços, novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho, dos grupos semiautônomos, envolvimento participativo dos trabalhadores, trabalho polivalente, multifuncional, qualificado e estruturas horizontalizadas e integradas entre diversas empresas.

Há que se construir uma teoria do trabalho (docente) interativo que considere também a sua dimensão precarizada. Essas são duas faces do mesmo processo apontado por Antunes (2018) a informatização e a informalização. Em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, não é fácil avaliar o que sobra para a profissão docente. É necessário levar a sério como estão articuladas a ampliação do ensino remoto, as reformas educacionais e a flexibilização das leis trabalhistas. Qualquer enfrentamento dado à questão da formação e do trabalho docente sem considerar esses itens é má fé ou ingenuidade.

Digamos que não é de maneira aleatória que Juan Casassus (2001, 2002) ao refletir sobre a escola e desigualdade, sobretudo na América Latina se converterá num dos pilares da defesa das competências socioemocionais como o maior diferencial qualitativo nas escolas. A escola se tornou “emocional”. O fator socio emocional aparece mais recentemente como uma espécie de resposta à lógica gerencial dando lugar a fatores como interação e ecologia dos

processos educacionais (CASASSUS, 2001, 2002). Basta saber se o fator socio emocional não está subsumido ainda à essa lógica gerencial. Gerencialismo, responsabilização e meritocracia na formação e no trabalho docente não são necessariamente resquícios de uma racionalidade técnica e instrumental da educação já ultrapassada mas uma nova roupagem à qual se pode dar, inclusive, o nome de trabalho interativo.

A imersão no processo de trabalho escolar tem sido fundamental para se construir estudos, debates, diagnósticos e propostas de soluções para os desafios da profissionalidade docente. É o que encontramos registrado no compêndio produzido por Gatti *et al.* (2019) ao apontar para vários elementos que, de alguma forma, servirão como referencial para a construção da BNC-Formação docente de 2020 (ALBINO; SILVA, 2019). Um desses elementos é a valorização das narrativas docentes no processo de formação inicial e continuada para uma mais eficiente aprendizagem da docência que, sendo um importante aspecto da profissionalidade docente, não é o único a ser mobilizado por essas narrativas.

## **FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTES FRENTE AO NOTÓRIO SABER: quem é o docente da educação profissional e tecnológica?**

Sem mencionar o notório saber, para Gatti *et al.* (2019) a racionalidade técnica ou “modelo hegemônico de formação” é uma perspectiva reducionista especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores:

[...] Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa. Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis (p. 181).

A criticada racionalidade técnica da formação docente abarca também a defesa da não formação docente, seja pela ênfase na vocação, seja pelo notório saber. Mesmo a formação pedagógica em serviço pode se reduzir a capacitação para a aquisição de técnicas de ensino para mais eficiente transmissão dos conhecimentos e não é incomum que os profissionais de diferentes áreas

ao exercerem atividades de docência não se considerem, efetivamente, profissionais docentes (MARTINS, 2017; BOSCHINI, 2018).

Segundo Tardif e Lessard (2005), o notório saber se constrói em alguns preconceitos que resistem às reformas educativas e aos programas de formação docente. Esses preconceitos se referem também à forma tradicional de pensar a relação entre professor e aluno em que o conhecimento é algo a ser transmitido e a tarefa da escola se resumindo a fazer bem esse papel.

O notório saber não deixa de ser a percepção do fazer docente como uma fazer vocacionado. Assim, bastaria ao professor conhecer os conteúdos para poder transmiti-los, ter talento, bom senso e intuição com um bom estoque de experiência sociocultural.

A formação e o trabalho docente são atravessados por teorias e práticas que vêm ressurgir antigos mas não superados debates. A Reforma do Ensino Médio de 2017 fez o notório saber entrar legalmente na educação básica ao permiti-lo no itinerário formativo voltado para a profissionalização. Como ressaltado no Parecer 17 do CNE (BRASIL, 2020) a defesa do notório saber como suficiente para o exercício da docência coloca e recoloca questões antigas quanto ao saber e ao trabalho docente problematizando o que se entende e se busca como profissionalização dos trabalhadores da educação, convertendo-se numa dívida para a EPT um encaminhamento adequado a essa questão (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2020).

São os extremos de um mesmo problema: de um lado a busca de uma regulamentação e a militância para uma profissionalização docente, do outro lado a defesa e a legalização do notório saber para o exercício da profissão. Como o problema se coloca na EPT indica caminhos para pensar a questão na educação básica. O núcleo do debate historicamente construído sobre formação docente para a atuação em escolas técnicas e tecnológicas tem sido o notório saber. Na perspectiva do notório saber, docente das escolas técnicas e tecnológicas seriam aqueles com formação profissional específica, não necessariamente com formação inicial para a docência mas com conhecimentos técnicos, profissionais e empresariais a serem transmitidos para os futuros profissionais de carreiras técnicas e tecnológicas. Nesse sentido, a resolução n.1 de 2021 se apropria do termo instrutor. Prevê que para os cursos de qualificação profissional de nível técnico e tecnológico podem atuar instrutores

de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos e instrutores de nível superior, respectivamente, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada.

Na sequência são apresentados estudos sobre os percursos e formativos dos docentes da EPT a partir de suas narrativas, a partir dos quais fomos capazes de trazer alguns aspectos que os desafios para um profissional da educação que comumente tem alguma dificuldade de ser visto e de se compreender como tal.

## Narrativas de formação e trabalho docente na EPT

O campo da EPT é amplo para estudos sobre como tem sido árduo o caminho de uma construção da identidade profissional do docente dessa modalidade educativa. No programa de mestrado profissional em tela, há um grupo de pesquisa sobre as concepções e políticas em EPT que tem como objetivos estudar as relações entre educação e trabalho, problematizar o papel da EPT no atual contexto do desenvolvimento, compreendendo as interfaces entre política, educação, sociedade e tecnologia; pesquisar e discutir as Políticas Públicas e o papel da educação profissional e tecnológica a partir de cenários sociais e econômicos; desenvolver estudos sobre políticas públicas, diretrizes curriculares nacionais e reformas educacionais no âmbito de ministérios, secretarias e conselhos envolvidos com esse processo, identificando as mudanças e permanências na fundamentação legal. Os trabalhos relacionados a esse grupo de pesquisa, existente desde 2015, têm como ponto de partida, sobretudo, a trajetória dos mestrandos em formação, as instituições de ensino em que atuam, destacando-se o Ceeteps, o IFSP e o Senac. Assim, as análises feitas por eles sob a orientação dos professores, são de caráter imanente por atuarem como docentes, gestores ou técnico-administrativos e terem a oportunidade de, ao se debruçarem sobre problemas da sua formação e atuação profissional, contribuir com encaminhamentos e soluções para esses problemas enquanto importante contribuição desse Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da EPT.

Ribeiro (2017) desenvolveu estudo intitulado *A formação docente na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza*. O objetivo desse estudo foi compreender o processo de formação e a prática docente, visando o modo como é produzida a forma de fazer e ser do ofício – de professores tecnólogos que atuam no ensino técnico. Especificamente, o enfoque da pesquisa esteve na atuação dos tecnólogos como docentes em escolas técnicas estaduais paulistas, nas quais também atuava a autora. Nesse estudo foram analisadas as narrativas de um grupo de professores tecnólogos a partir de entrevistas de história oral. Como resultados desse estudo se conseguiu construir proposições e oportunidades para os professores tecnólogos, ao narrarem suas memórias e experiências, também reconhecê-las como momentos de compreensão e desenvolvimento de sua formação profissional no cotidiano escolar. Uma experiência relevante nesse estudo foi a de perceber e de fazer perceber aos docentes tecnólogos o pouco autorreconhecimento da sua profissionalidade docente, referindo-se a si mesmos menos como docentes e mais como profissionais de uma determinada área tecnológica. Mesmo assim, enquanto docentes, os tecnólogos se mostraram desejosos de uma formação docente voltada para práticas de sala de aula em vez de terem a sua formação de alta densidade tecnológica como fator importante desse fazer pedagógico e da sua inserção institucional.

Teixeira (2017) desenvolveu estudo intitulado *Ensino técnico integrado ao médio: contextualização histórica e desafios para a formação docente*. A pesquisa consistiu em analisar os desafios docentes desta modalidade de ensino – integrado – considerando sua contextualização histórica e os desafios recentes. Baseando-se em documentos legais e institucionais, a pesquisa teve avanço significativo ao colher e acolher as narrativas docentes para compreender esse processo dentro da própria instituição pública de EPT do qual a autora fazia parte. O estudo foi capaz de realizar uma identificação das dificuldades enfrentadas na prática docente. Identificou-se que a principal dificuldade enfrentada pelo docente é trabalhar de forma integrada conforme defendido nas diretrizes curriculares, o que poderia ser resolvido através de um planejamento melhor elaborado e do envolvimento do professor no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As narrativas demonstraram um descompasso entre os discursos institucionais sobre o ensino técnico integrado ao médio e as narrativas dos docentes.



Boschini (2018) sob o título *Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015)* buscou identificar e analisar a formação de docentes no IFSP, entre os anos de 2008 e 2015, período em que ocorreu o auge da expansão dessa oferta educativa. E é neste recorte institucional e também temporal que esta pesquisa se inseriu, considerando as discussões sobre flexibilização do trabalho, precarização e formação docente. Teve como cenário da pesquisa a documentação relacionada a um curso de formação docente colhendo narrativas sobre essa experiência formativa, revelando que era pouco enfatizada entre os docentes as relações entre educação e trabalho que tem ganhado centralidade nas pesquisas sobre EPT. O relato dos professores colaboradores da pesquisa mostraram de que forma os cursos de formação realizados contribuíram com uma formação específica para a EPT, ao auxiliar na compreensão do papel docente no IFSP, em uma articulação com os conceitos teóricos apresentados e com uma análise crítica das relações entre educação e trabalho na contemporaneidade.

Pereira 2020 com a dissertação intitulada *Expansão da educação profissional de nível médio no Estado de São Paulo: classes descentralizadas do Centro Paula Souza*, buscou identificar os reflexos deste programa educacional no processo de expansão da oferta de vagas e no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo. Identificação de lacunas e possibilidades projeto das Classes Descentralizadas, bem como do processo de expansão da educação profissional, colhendo relatos de docentes que, atuando na gestão desse programa foram capazes de narrar seus avanços mas também contradições e lacunas quanto às questões de infraestrutura, de planejamento pedagógico e de avaliação institucional.

Esses estudos são uma parte dos resultados de pesquisas desenvolvidas num mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da EPT de uma instituição pública paulista que têm um enfoque importante na formação dos docentes e gestores de sistemas educacionais. Os estudos ali desenvolvidos nos ajudam a refletir sobre a profissionalidade desses docentes e a importância das narrativas para compreender essa profissionalidade num contexto amplo em que se discute o lugar desse profissional e da sua formação em meio às políticas e programas educacionais, às diretrizes curriculares e à precarização do trabalho e não simplesmente essa formação e esse trabalho docentes

subsumidos nas narrativas como instrumental para melhorias das práticas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma teoria da profissão docente exige uma teoria do trabalho. Se na construção das teorias da profissão docente, o profissional docente deve ser o primeiro e principal promotor e construtor dessa nova profissionalidade, defende-se que é possível avançar nessa discussão ao olhar mais atentamente ao pressuposto da profissionalização que atravessa não só a formação docente mas os desafios contemporâneos do mundo do trabalho, a própria finalidade da educação como um todo e do trabalho docente em especial.

Mostramos ao longo do estudo que o lugar reservado para o profissional docente no cenário de uma sociedade cognitiva e de serviços é o de justamente atuar como trabalhador interativo. Seria nessa sociedade em que, finalmente, a docência encontraria o seu lugar historicamente negligenciado. As relações sociais na escola passam a ser compreendidas como relações de trabalho, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”.

A educação como um serviço e não como direito tem pautado as reformas educacionais em grande escala colocando em risco os objetivos da escola e da escolarização. Parte-se aqui da hipótese de que questões como essas não são externas à formação e à profissionalização docente. Entende-se, nos limites desse estudo, que as reflexões epistemológicas sobre a formação e o trabalho docente visando uma maior e melhor profissionalidade não podem estar dissociadas das reformas educacionais em curso a partir de 2017, culminando com a BNC Formação Docente e com a Resolução n.1 de 2021 apresentando as novas diretrizes curriculares gerais para a EPT (ALBINO, SILVA, 2019, BRASIL, 2017, 2019, 2020, 2021). Nesse sentido, defende-se, nesse estudo, a importância de não se dissociar o entendimento da formação e do trabalho docente das formas gerencialistas da educação e da laboralidade inerente à lógica da governamentalidade neoliberal.

Tivemos aqui a centralidade do notório saber e a tentativa de regulamentário não como algo exclusivo da EPT mas como uma estratégia antiga de manter a formação e o trabalho docente em patamares aquém do que que tem sido pleiteado a décadas pelos profissionais da educação.

A partir de estudos realizados no contexto de um grupo de pesquisa e de trabalhos que resultaram em dissertações em um programa de mestrado profissional em EPT numa instituição pública paulista, enfatizamos a importância das narrativas docentes no desvelamento e enfrentamento dos caminhos contemporâneos da profissão docente marcados pela flexibilização e precarização.

Mesmo o reconhecido potencial crítico e emancipador das narrativas docentes, subsumidas às estratégias de formação continuada numa perspectiva gerencialista da educação, corre o risco de se tornar ferramenta pedagógica a serviço da celebração e difusão de cases de sucesso nas escolas e nas salas de aula. As narrativas ficam submetidas às aprendizagens da docência, ficando intocados os sentidos e as possibilidades de existência da docência enquanto profissão e enfrentamentos perante a precarização e flexibilização dessa profissionalidade.

As narrativas docentes nos estudos que aqui convidamos à leitura e à análise mais detalhada, aparecem como não simplesmente fontes de informação ou ferramentas de formação continuada dos docentes, mas como experiências formativas capazes de despertar e potencializar o conhecimento e o debate sobre a formação e o trabalho docente. Consideramos que as narrativas docentes são fundamentais para, no espaço escolar e fora dele, estudar, refletir e transformar as condições de existência e de resistência no campo da educação e não simplesmente como oportunidades de retomada de um fazer pedagógico melhorado a partir de subjetividades produtoras e legitimadoras de consensos.

---

**Resumo:** Como viabilizar a formação e o trabalho docente num contexto em que a relação com o conhecimento e a educação está completamente transfigurada? Como o trabalho docente interativo tem se constituído perante a flexibilização e precarização do trabalho em geral? Considerando-se essas questões norteadoras, a partir de revisão bibliográfica são apresentadas categorias de análise que problematizam o pressuposto de um trabalho docente interativo como o núcleo da formação e da profissionalidade docentes. É apresentado o notório saber como uma das faces da desregulamentação da formação e do trabalho docente. Enfatiza-se a partir de pesquisa documental como essa questão aparece nas reformas educacionais após 2017, ressaltando-se a importância de estudos que têm as narrativas docentes como espaço de registro e construção de conhecimento e debates sobre a formação e o trabalho docente no contexto das formas gerencialistas de educação, sobretudo quanto às experiências e estudos voltados para a formação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Neoliberalismo e educação. Educação e trabalho.

**Abstract:** How to make training and teaching work feasible in a context where the relationship with knowledge and education is completely transfigured? How has the interactive teaching work been constituted in face of the flexibilization and precariousness of work in general? Considering these guiding questions, based on a bibliographical review, categories of analysis are presented that problematize the presupposition of an interactive teaching work as the core of teacher education and professionalism. The notorious knowledge is presented as one of the faces of the deregulation of training and teaching work. Documentary research emphasizes how this issue appears in educational reforms after 2017, emphasizing the importance of studies that have teacher narratives as a space for recording and building knowledge and debates on teacher education and work in the context of managerial forms of education, especially in terms of experiences and studies aimed at professional and technological training

**Keywords:** Teacher Training. Neoliberalism and education. Professional and technological education. Education and work.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Angela. C.; SILVA, Andreia F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/966/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BATISTA, Sueli S. S., FREIRE, Emerson; DELGADO, Darlan. Marcelo Diretrizes para a profissionalização docente frente aos desafios do mundo do trabalho e da internacionalização da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 111-127, jan./abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 13.415, 2017 (Reforma do Ensino Médio). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 jan. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=166341-rcp017-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-rcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BOSCHINI, F. F. A Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015). 79f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional)**. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002. 201 p.
- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. FCC, Unesco, 2019.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PEREIRA, D. C. **Expansão da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de São Paulo: Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza**. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97
- REIS, Diego dos Santos. A arte neoliberal de governar e a teoria do capital humano: perspectivas críticas em educação e trabalho. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1076-1093, set./dez. 2020.
- RIBEIRO, Thayssa Martins Moraes. A formação docente na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TEIXEIRA, Luciana Luiggi. Ensino técnico integrado ao médio: contextualização histórica e desafios para a formação docente. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

Recebido em Junho de 2021

Aprovado em Agosto de 2021

# A LINHA DO TEMPO-MEMÓRIA COMO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA NA UNIVERSIDADE

## *THE MEMORY TIMELINE AS AN (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE AT UNIVERSITIES*

---

**Andrea Abreu Astigarraga**

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Orcid.org/0000-0001-9614-1999

E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com

### INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é entendida, na percepção de Sacristán (1999), como uma ação do professor no espaço da sala de aula. Neste sentido, como podemos relacionar as memórias e experiências na construção de identidades na formação inicial docente? Pensando nisso, ao longo de vinte anos de prática docente no curso de pedagogia, tenho realizado pesquisas *sobre e com* os alunos/as universitários/as. Estas pesquisas começaram no ano de 2002, a partir da disciplina “História Social da Infância – componentes curriculares obrigatórios da matriz curricular”.

Inicialmente, nos primeiros semestres, solicitei que os acadêmicos/as escrevessem espontaneamente sobre suas infâncias. Desde então, estas histórias de vida têm sido alvo de autorreflexão para o/a aluno/a, para a turma como um todo, para mim como pesquisadora, para monitores/as da disciplina, bem como foram instigantes para a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC e publicação de artigos. Depois, no mês de março de 2018, iniciamos as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS, cujas atividades acadêmicas envolviam ensino, pesquisa e extensão.

Neste artigo, portanto, vamos descrever e analisar a Linha do Tempo de uma acadêmica, como procedimento didático-metodológico realizado nas aulas, pois “[...] a narrativa possibilita ao sujeito interpretar os fatos vivencia-

dos, construindo uma significação pessoal para eles” (BRUNER, 1997), rompendo com a didática tradicional, vertical e supostamente neutra.

Não obstante, a principal categoria de análise da narrativa foi o conceito de “experiência formadora”, desenvolvido por Josso (2004). É um método de pesquisa que busca definir a formação por meio da experiência. Para tanto, enfatiza-se o processo formativo do aprendente, partindo do ponto de vista dele e de seu processo de aprender, através das experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória de vida. Assim, possibilita-se criar e recriar sentidos e significações do aprendizado, no envolvimento e movimento de aprender a fazer, a ser e a pensar. Tudo isso, a partir da retrospectiva refletida do sujeito, constituindo-se como experiência formadora.

Para Josso (2007), o ato de narrar, “através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (JOSSO, 2007, p. 415). Portanto, o principal objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar a narrativa (auto)biográfica discente, realizada através da Linha do Tempo-Memória como prática pedagógica no ensino superior no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO ENSINO SUPERIOR

Seguimos o entendimento de prática educativa como “[...] o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 02). Logo, por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a universidade o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Marques e Carvalho (2016, p. 04) definem que:

Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No

entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

Contudo, se tratando da formação docente, a prática educativa deve ir além da sala de aula. Em outras palavras, é preciso reinventar o espaço escolar, superando as limitações das áreas de atuação profissional, para que se possa pensar propostas inovadoras e novas metodologias, na perspectiva da prática social da educação. Assim, segundo Marques (1992, p. 153-157):

Necessita a sala de aula ser entendida como lugar de encontro para as relações educativas do *face a face* e, sobretudo, do ouvido a ouvido, e como tempo de trabalho de uma turma de alunos e uma equipe de professores que efetivamente a constituem: uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de maneira que, em cada uma, se impliquem as demais regiões do saber.

Em concordância disso, educador e educando devem trabalhar juntos para que se formule uma aprendizagem que os assegure o trajeto condutor do conhecimento, garantindo-lhes uma evolução e aperfeiçoamento da cognição e das novas formas de mediar a prática educativa. Almeida e Pimenta (2011, p. 08) chamam a atenção para o equívoco de considerar docência “[...] uma mera vocação ou a transposição de atuações exitosas, realizadas no campo de atuação profissional”. Os alunos têm que aprender de forma crítica, dando opiniões acerca dos conteúdos ministrados, sendo eles, ao lado do professor, os protagonistas de suas aprendizagens.

Nesta perspectiva, “[...] ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias [...] é necessário um novo paradigma de docência universitária”. (ALMEIDA; PIMENTA, Idem, p. 28). Portanto, os alunos não devem apenas esperar que as respostas já venham prontas do professor, é preciso que os alunos construam o conhecimento, na troca de saberes que deve acontecer na sala de aula, junto com o professor.

Desse modo, é preciso considerar que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Pensando nisso foi que nos inspiramos na experiência com narrativas no ensino superior descrita por Bell Hooks



(2019). Sendo assim, os professores universitários devem aprender a respeitar as suas próprias experiências, assim como têm necessidade de falar sobre elas em sala de aula. Nesse sentido, pensar acerca de uma formação decorrente de nossas experiências é valorizar nossa prática docente; é significá-las, logo, refleti-las, aspecto crucial na constituição docente.

Portanto, não se pode negar que essas experiências são importantes para o processo de aprendizado, considerando também que: “[...] cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua, sua cultura, uma voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela. Mas não podemos negá-la” (GIROUX *apud* BELL HOOKS, 2019, p.120). Então, a experiência narrada pelos/as professores/as e as experiências dos/as acadêmicos/as devem existir em sala de aula de forma dialético-dialógica.

Para Hooks (2019), uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. É por isso que se criticou tanto o lugar da experiência – da narrativa confessional – na sala de aula. Consequentemente, uma das ações por que alguns colegas professores céticos sobre a pedagogia progressista acreditam ser descredibilizados, quanto professores universitários, é deixar que alunos, ou o próprio educador, falem sobre suas experiências.

Sem embargo, o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta nossa capacidade de conhecer. Quando um professor fala por meio do ponto de vista das suas experiências imediatas, um elo de confiança é estabelecido entre o profissional e os alunos, às vezes, pela primeira vez. Isso porque o enfoque da experiência permite aos alunos tomarem posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar.

Bell Hooks (2019, p. 200) descreve na sua prática pedagógica, através de narrativas (auto)biográficas, que precisou modificar a tradição em que “[...] a voz do professor era a única que deveria ser ouvida”. E um dos grandes desafios foi “[...] intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros” (BELL HOOKS, 2009, p. 200). Fazendo isso, percebemos o quanto temos em comum nas nossas experiências, que são particulares e singulares, ao mesmo tempo.

Posto isso,

A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista (BELL HOOKS, 2019, p. 247).

Assim, é necessário enfatizar as diferenças e singularidades, que nos ajudam a perceber e entender o outro e suas características. É relevante também entender a explicação da autora supracitada sobre a VOZ como narrativa (auto)biográfica em sala de aula:

Um dos aspectos menos compreendido dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos. É disso que muitos professores universitários têm medo [...] os alunos de instituições públicas, a maioria deles de origem trabalhadora, chegam à faculdade supondo que os professores entendem que eles não têm nada de bom a dizer, nenhuma contribuição valiosa a apresentar para uma troca dialética de ideias (BELL HOOKS, 2019, p. 199).

Ademais, é fundamental saber que os cursos de ciências Humanas, especialmente a Pedagogia, envolvem discentes da classe trabalhadora, que trazem consigo, ao ingressar no ensino superior, experiências de pobreza, abandono, trabalho infantil, abusos físicos etc. Essas histórias precisam, pois, ser consideradas como experiências formadoras, para além dos conteúdos acadêmicos.

## A LINHA DO TEMPO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Todos nós, seres humanos, acumulamos, no decorrer de nossas vidas, experiências que constituem nossas identidades. Todavia, essa constituição de ser humano não se configura como uma estrutura fixa e imutável, visto que

Podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p. 26).

Por isso, é importante registrar nossas vivências. É a partir desta lógica que se faz compreender que o procedimento didático-pedagógico utilizado na disciplina de “História Social da Infância” é a Linha do Tempo, um dispositivo de escuta narrativa. Para isso, através da ludicidade do desenho em sala de aula, cada universitário/a expressa os acontecimentos que considera mais significativos em sua história de vida, do seu nascimento ao dia em que realiza essa atividade. A recordação-memória de fatos marcantes e o registro (auto) biográfico são alcançados com o suporte da literatura e da atividade lúdica, que funcionam como mediadores para que os conteúdos narrativos possam emergir. Assim, a pesquisa (auto)biográfica instiga a pessoa a narrar e a revelar suas vivências.

Portanto, a Linha do Tempo é um procedimento didático-pedagógico de pesquisa, de abordagem qualitativa, com viés participativo. Não obstante, apresentar a sua Linha do Tempo aos colegas é uma atitude de vontade própria, de desejo pessoal de compartilhar suas experiências, pois: “Fazer a vida nunca foi fácil. Ganhá-la, também não. Compreendê-la, menos ainda” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15). Por esse motivo, este dispositivo formativo contribui para a reflexão (auto)biográfica de discentes na formação inicial de docência.

O procedimento é realizado nas seguintes etapas: Inicialmente, solicito que cada aluno leve para a aula do dia seguinte: papel madeira ou cartolina, giz de cera, canetinha e lápis de cor. No dia proposto, sugiro que os estudantes escolham algum espaço dentro ou fora da sala de aula e se sentem confortavelmente para desenvolver um desenho. Então, eu explico como cada um/a pode construir sua linha do tempo, de forma subjetiva e também dou sugestões. Todavia, recomendo que primeiro façam um rascunho em uma folha de papel para posteriormente registrar na cartolina ou papel madeira. No final da atividade, solicito aos/às discentes que se sintam confortáveis para compartilhar para a turma sua produção final, por meio de um relato oral.

Não raro, há momentos de fortes emoções, devido aos conteúdos presentes nas narrativas: pobreza, fome e seca; migração dos parentes para outros estados em busca de melhores condições de vida; ausência dos parentes/pais; doação de filhos para outras pessoas e/ou parentes, por falta condições financeiras. Contudo, também há lembranças do início da escolarização; os/as professores/as mais queridos/as; os primeiros amores/ beijos; viagens com

a família para outras cidades/ estados; alegria da aprovação no vestibular; dentre outras.

Isto posto, concordamos com Lima (2004) quando afirma que nos construímos professoras a partir da nossa memória: da nossa experiência como estudantes e das relações significativas que tivemos nesse percurso; da nossa formação técnico-acadêmica, na qual sustentamos nossas visões baseadas nas teorias; da nossa formação humana, que tem origem na nossa história pessoal, nos valores familiares, morais e sociais que desenvolvemos; e por meio das experiências que a própria docência nos propicia.

## MEMÓRIA

Certamente, cada pessoa organiza suas reminiscências de forma particular e específica, o que configura, obviamente, a idiosincrasia que singulariza cada indivíduo. Desta forma, ao tentar transferir essas memórias por meio de recursos visuais, os alunos ativam a criatividade e tentam, além de expressar suas vivências.

No que se pese a isso, quando vamos analisar memórias de infância, é importante evidenciar que se trata de rememorações seletivas, que vêm à tona à medida que estão sendo contadas – memórias de adultos no presente relatando um tempo passado a partir das experiências e da seleção individual de cada universitária/o. Tal aspecto é apresentado, pois queremos guardar o devido distanciamento do pesquisador atento à relação entre o “aproximar-se e o distanciar-se” (ELIAS, 1997 *apud* SARAT; CAMPOS, 2017, p. 1259) do objeto analisado, principalmente porque o material empírico impõe essa relação, o que permite conferir rigor acadêmico. Outrossim, falamos das fontes que são as memórias de infâncias, imersas em emoções e subjetividades, à mercê do controle individual (SARAT; CAMPOS, 2017).

Dessa maneira, o compartilhamento das narrativas (auto)biográficas propicia um ambiente de escuta, de compreensão e compartilhamento de emoções diversas, o que nos leva a crer que

O trabalho biográfico não consiste somente em fazer reemergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esse trabalho. Uma vez que a perspectiva biográfica com a qual eu trabalho abraça a história de uma

vida, é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os ‘argumentos’ da história. Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão (JOSSO, 2006, p. 6).

Além disso, Ricoeur (2007) identifica na fenomenologia de Santo Agostinho sobre a memória a tradição do olhar interior: “Ao se lembrar de algo, alguém lembra de si” (RICOEUR, 2007, p. 107). Essa frase remete ao caráter privado da memória, radicalmente singular: “minhas lembranças não são as suas” (RICOEUR, 2007, p. 107). Logo, as lembranças não são transmissíveis de uma pessoa para outra, assim como as do meu passado outorgam uma posse.

Por outro lado, Ricoeur (2007) também identifica, em Halbwachs, a tradição do olhar exterior sobre a memória. Esse autor analisa os “quadros sociais da memória”, considerando que as reminiscências não ficam adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguem a realidade interpessoal das instituições sociais. consequentemente, por sua vez, “Os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem” (HALBWACHS *apud* BOSI, 1995, p. 55).

Então, é possível afirmar que mudança de visão está na própria formulação do objeto a ser apreendido. A memória do indivíduo, portanto, depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão. Enfim, com os grupos de convívio e com os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Lembramos, então, porque os outros e a situação presente nos fazem lembrar: “O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos ou outras pessoas nos provocam” (BOSI, 1995, p. 62). Assim, Halbwachs (*apud* BOSI, 1995) amarra a memória da pessoa à memória do grupo e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. O que o autor também realça é a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao desencadear o curso da memória:

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (HALBWACHS *apud* BOSI, 1995, p. 60)

Destarte, por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, “[...] porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor” (BOSI, 1995, p. 56). A verdadeira potência do vivido se encontra na possibilidade de interpretá-lo de formas diferentes, buscar significações que melhorem, por exemplo, as vivências de infância hoje.

Consoante a isso, Ricoeur (2007) critica e sintetiza as duas perspectivas antagônicas de olhar interior e exterior da memória. Para ele,

[...] nem a sociologia da memória coletiva nem a fenomenologia da memória individual conseguem derivar, da posição forte que ocupam respectivamente a legitimidade aparente da tese adversa: coesão dos estados de consciência do eu individual, de um lado; capacidade das entidades coletivas de conservar e recordar as lembranças comuns, do outro (RICOEUR, 2007, p. 134).

Diante das duas perspectivas antagônicas, Ricoeur (2007) propõem um terceiro pressuposto: “assimetria entre a atribuição a si e a atribuição ao outro, no próprio cerne da atribuição múltipla” (RICOEUR, 2007, p. 137). Ele propõe a categoria de “relação com os próximos”, segundo a qual

[Não] existe, entre os dois pólos da memória individual e da memória coletiva, um plano intermediário de referências no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos? [...] os próximos, essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos, estão situadas numa faixa de variações das distâncias na relação entre si e os outros”. (RICOEUR, 2007, p. 141)

Os próximos estarão presentes na narrativa da acadêmica pesquisada em forma de parentes, amigos e professores, mostrando a relação entre memória individual e coletiva.

## INFÂNCIA

Admitimos, consoante a Larrosa (2004), que a infância desestabiliza “[...] a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2004, p. 184). Isso ocorre porque os conceitos de criança e infância são corriqueiramente idealizados como sendo únicos, descontextualizados, homogêneos e universais. Para Demartini (2002), “[...] há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida e relatada e diferentes representações” (DEMARTINI, 2002, p. 09). É neste sentido que a metodologia adotada nesta pesquisa busca possibilitar que a criança vivida e lembrada no adulto tenha esse local de fala – e não apenas de escuta no processo educacional.

Portanto, ideias limitantes sobre o conceito de infância criam uma marginalização identitária de sujeitos que não se enquadram no modelo ideal/perfeccionista de infância. Exatamente por esse motivo, este é um debate importante a ser realizado no âmbito universitário, sobretudo nos cursos de Pedagogia, pois é preciso ter um olhar mais sensível sobre a realidade social na qual estamos inseridos. Sobre o assunto, Santos (2016) nos diz que a maneira como os indivíduos e, em particular, os professores compreendem a infância e a criança pode influenciar nas suas abordagens profissionais e no modo como lidam com esse fenômeno.

Como seres sociais, nossas experiências singulares são contextualizadas no tempo e no espaço onde estamos inseridos. Sendo assim, nossas infâncias, muito provavelmente, vão diferir. Mas, o mosaico delas pode mostrar parte de nosso painel social, visto em ângulos diferentes. Então, possibilitar um debate acerca da construção das infâncias é também entender como elas estão sendo construídas no seio de nossa sociedade. Da mesma forma, estimular a memória da infância vivida em sala de aula modifica a prática educativa. Foi uma grande experiência, uma grande reflexão poder me perceber na sociedade, lembrar cada uma das coisas de minha vida, quando fui criança. Isso reflete, conseqüentemente, na acadêmica quem eu me tornei mais tarde.

Portanto, de acordo com Marques,

Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos por nós e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento co-

mum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/aos problemas, mas de inventar, em cada situação e em cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam (1992, p. 561).

Destarte, possibilita-se que o aluno tenha autonomia no seu processo educacional, rompendo com a tendência passiva que tem sido cobrada dos alunos durante tantas décadas.

## CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE (AUTO)BIOGRÁFICA

A formação da identidade profissional integra todas as identificações feitas sobre determinada profissão ao longo da vida. Dito de outra forma, “A formação da identidade ocupacional pertence a cada indivíduo inserido em sua história, e deverá continuar pertencendo, enquanto projeto de vida ou de futuro.” (LEVENFUS, 1997, p. 122). Garcia, Hypolito e Vieira (2005) ainda acrescentam sobre as relações laborais que

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Para Pimenta (1996), a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente a idiosincrasia necessária a este processo. Então, isso reflete no cotidiano do professor, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios.

Não obstante, um dos fatores que têm fortalecido esta prática docente é a escuta sensível às histórias de vida e às narrativas (auto)biográficas como uma prática pedagógica, uma vez que “A história de vida, aqui definida como busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15). Assim, de acordo com Pineau e Le Grand (2012), o território das escritas



do eu envolvem os meios escritos, integrando à fala a dimensão da comunicação oral da vida.

No que diz respeito ao ambiente educacional, diferentemente de algumas outras profissões. Neste viés, a narrativa (auto)biográfica de universitários sobre suas infâncias nos proporciona – na relação ensino, pesquisa e extensão – abertura curricular para práticas didático-pedagógicas em que a experiência e a vivência possibilitem uma perspectiva mais ampla sobre educação, já que, para Santos (2008), “Todo conhecimento é autoconhecimento”. (SANTOS, 2008, p.80).

Por esse motivo, a reflexão (auto)biográfica se situa como emergente, não só no âmbito da Sociologia, mas também, no âmbito da Pedagogia. Consequentemente, uma abordagem como essa implica também cientificidade, já que

Nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova íntima do nosso conhecimento, o que permite afirmar que os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história. Assim, o caráter (auto)biográfico da ciência, já apontado como vínculo ao fato de que a explicação científica dos fenômenos à auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade (SANTOS, 2008, p. 52)

A pesquisa (auto)biográfica pode ser caracterizada, pois, como um procedimento de entender e trazer à tona as explicações do que nos transformamos; e isso se faz mediante a investigação dos dados da própria vivência proporcionando uma visão da constituição da vida desde a infância até a vida adulta. Impulsionando-nos a termos um aspecto global de nossa formação de vida, nossa formação humana. Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica é imprescindível no que diz respeito à investigação dos dados da vivência de alguém, já que ela denota num autoconhecimento de si mesmo.

Portanto, é de fundamental importância compreender que os estudos que incidem sobre a pesquisa (auto)biográfica possibilitam demonstrar como os sujeitos estabelecem relações consigo, com o outro e com o mundo; ou seja, com o vivido no tempo em que fazem parte e ao qual pertencem.

Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica “[...] amplia e produz conhecimento sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e

pertencimentos” (DELORY-MOMBERGUER, 2008, p. 23). Então, enfatizamos que esse tipo de pesquisa instiga a pessoa a narrar e a revelar suas vivências ao longo da vida. Dessa maneira, os/as universitários/as conseguem biografar sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte, produzindo, intercalando e envolvendo para si e para as pessoas suas experiências de vidas.

Isto nos faz refletir sobre a relevância da dimensão subjetiva na constituição curricular para que a universidade escute e conheça seus discentes, possibilitando um elo entre a identidade experiencial-subjetiva e de formação humana e acadêmica-profissional dos universitários.

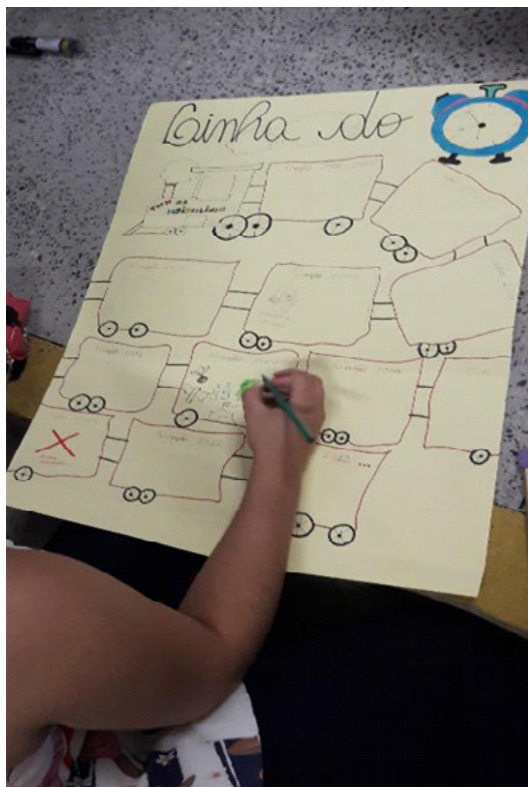
A partir de uma visão culturalista, que enfatiza a função das narrativas no pensamento e na ação humana, Bruner (1997) destaca que, após a longa tradição essencialista na Psicologia, passou-se a conceber o *self* como um contador de histórias. Em mesma proporção, a virada narrativa estimulou uma nova perspectiva sobre a pessoalidade, passando-se a considerar o “eu” como um narrador estratégico, cujas histórias se entrelaçam às histórias alheias e variadas, em diálogos e em conflitos. Assim, “Podemos indagar porque uma história é contada e não outra. Esse questionamento conduziu à suspeita de que concepções *oficiais* ou *forçadas* do si-mesmo poderiam ser usadas para estabelecer controle político ou hegemônico de um grupo sobre outro” (BRUNER, 1997, p. 99).

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a pôr em prática o método Linha do Tempo-Memória, foi necessário que a universitária participante lesse e assinasse o termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE. Tivemos o cuidado de garantir o anonimato e preservar a identidade dela. O critério de escolha desta Linha do Tempo foi possível devido à disponibilidade da universitária em contar e publicar a sua narrativa, considerando que seria uma possibilidade de contribuir de forma didática para a divulgação de uma proposta metodológica ativa e inovadora nas práticas pedagógicas. Nesta atividade, consideramos a dimensão subjetiva da participante, estimulando-a a relatar o que ela considerou significativo. Assim, a universitária (A) construiu sua Linha do Tempo por meio do desenho de um trem com vários vagões. Como se vê na ilustração a seguir.

## Construção da Linha do Tempo-Memória em sala de aula: os vagões do trem-metáfora no percurso da memória da infância

**Título: Construção da Linha do Tempo em sala de aula**



**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora**

Refletir sobre nossas experiências na infância em um componente curricular do curso de pedagogia, nos parece imprescindível à formação pessoal e profissional de acadêmicos/as na formação inicial. Percebe-se o impacto que isso causa antes, durante e depois do desenvolvimento da disciplina História Social da Infância. Situações vividas na infância, tornam-se experiências pessoais e coletivas refletidas à luz de estudiosos do tema.

Foi uma grande experiência, uma grande reflexão poder me perceber na sociedade, ver que cada uma das coisas da minha vida, quando fui criança, reflete

diretamente em quem eu me tornei mais tarde. Ao ter a oportunidade de realizar a atividade, organizá-la da melhor maneira para mim e poder desenhar, representando na folha de papel madeira a minha trajetória da infância, utilizei traços que formaram um trem e em cada vagão encontram-se minhas memórias mais pessoais e muitas que estavam guardadas e nunca tinham tido importância para ninguém, além de mim mesma. Foi de suma importância realizar a atividade Linha do Tempo, para poder construir um olhar sobre a criança de uma maneira mais crítica, desenvolver um conhecimento sobre infâncias e perceber a relação da criança com a sociedade. Com toda certeza fez uma grande diferença no meu saber e consequentemente fará uma grande diferença no meu agir pessoal e profissional. A criança em sociedade tem que se percebida e valorizada. A importância de perceber a criança em sociedade é essencial. E se não cuidarmos de suas vidas? E se não dermos importância a sua história? E se não respeitarmos seu tempo e sua capacidade? São perguntas que devemos fazer para chegarmos a uma proposta pedagógica e ver o quão as crianças são importantes em sociedade (acadêmica).

Sobre a escolha deste formato da Linha do Tempo, a acadêmica justificase, apresentando uma analogia entre algumas fases da vida e os vagões do trem. Nas palavras dela:

Minhas considerações em relação a realização da atividade Linha do Tempo proposta pela professora foi muito prazeroso e ao mesmo tempo bastante desafiador, pois relatar fatos de nossa vida é algo que exige sensibilidade na escrita, abertura pessoal e também uma postura de orador. Ao receber a proposta de realizar uma linha do tempo contando partes da minha história, veio na cabeça o desenho de um relógio, que representa leitura do tempo e mede a história de cada indivíduo. Mas, também me veio na cabeça a imagem de um trem. Por que um trem? Cada vagão poderia representar uma parte da minha história, cronometrada, vivida, e parte de um todo e assim fiz um trem com 11 vagões, destacando, em cada um, fatos importantes da minha infância que marcaram a minha história por completo. O ser humano é composto por vivências e experiências únicas da qual devemos respeitar.

Verificamos que a acadêmica inicia sua narrativa (auto)biográfica fazendo considerações-avaliações sobre a atividade didática-metodológica da Linha do Tempo, qualificando-a como prazerosa e, ao mesmo tempo, desafiador. Segundo ela, trata-se de “[...] algo que exige sensibilidade na escrita, abertura pessoal e também uma postura de orador”. Essa sensibilidade de que a discente trata diz respeito à escrita de um texto original sobre si mesma, uma disponibilidade de abrir-se para si e para o outro. Ao mesmo tempo, refere-se

também à postura de orador, de escritor e de editor de sua narrativa (auto) biográfica. Assim como apresenta a possibilidade de criação artística subjetiva, o que a possibilitou escolher construir a sua Linha do Tempo-Memória em forma de um desenho de um trem, como metáfora de experiência formadora.

Neste sentido,

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2012, p. 12).

De forma detalhada, a seguir, a acadêmica especifica o que cada um dos vagões representava:

No primeiro vagão, anos 2001 e 2002, meu nascimento e comemoração do 1º ano de vida, que é algo muito singular de cada indivíduo.

No segundo vagão, foi marcado pelo início da vida escolar, em 2003, a entrada na creche.

No terceiro vagão destaquei a minha ida para São Paulo com meus pais, que foi algo muito importante por conta das mudanças de vivências.

No quarto vagão, destaquei um presente que marcou a minha infância, uma elefoa de pelúcia que ganhei dos meus pais, da qual coloquei o nome de Dolores por conta do meu filme preferido, quando criança.

No quinto vagão, destaquei a festinha do ABC por ser uma data memorável para mim, pois foi um ritual de passagem para o ensino fundamental, do qual eu passei de ano e celebrei.

No sexto e sétimo vagão, destaquei a fase da minha infância cheia de brincadeiras e diversão, onde a única preocupação era ir à escola e estudar. (a acadêmica)

Observe-se que entre o primeiro e o sétimo vagão do trem-metáfora, a acadêmica descreve uma cronologia que vai do nascimento dela ao início

da vida escolar. De forma semelhante, destaca as vivências lúdicas, como as brincadeiras e o brinquedo preferido. Assim como menciona uma experiência diferenciada de viagem a outro estado – São Paulo –, com sua família, antes do falecimento do seu pai.

Ela prossegue fazendo analogias, acrescentando que

No oitavo e nono vagão destaquei momentos de confusão emocional, traumas e experiências dolorosas em relação a minha vida, por conta dos anos 2009 e 2010 ter sido de bastante sofrimento para mim, por conta do falecimento do meu pai e por membros da minha família terem adoecido seriamente. Foi uma fase da qual eu estava entrando na adolescência e como mulher, essa não foi uma fase nada fácil de superar, mas a superação chegou e a recuperação emocional também. (a acadêmica)

O oitavo e o nono vagão do trem-metáfora apresentam a passagem da infância para a adolescência, com a descoberta da sexualidade e o desafio de cuidar dos familiares doentes após a morte de seu pai. Esses fatos, todavia, provocaram um amadurecimento precoce, contado em sala de aula com mais detalhes do que a narrativa escrita acima. Logo, é importante dar destaque para essa parte do relato, contendo elementos de superação desta fase difícil para uma criança que estava começando a vida adolescente.

Por fim, a acadêmica, finaliza sua exposição com uma conclusão dos fatos apresentados: “No décimo e décimo primeiro vagão finalizei com a valorização da escola, destacando o qual importante a escola e alguns professores e gestores foram importantes para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico” (a acadêmica). Perceba-se, pois, como nos dois últimos vagões do trem-metáfora, a acadêmica destaca a valorização da escola e o papel dos professores e gestores em seu percurso formativo.

Na análise de sua narrativa (auto)biográfica, a acadêmica relaciona a atividade didática-metodológica realizada em sala de aula com a sua formação acadêmica e profissional, demonstrando a forte relação entre história de vida e formação profissional. Segundo Nóvoa (2013), o processo identitário da profissão passa a dimensão do eu pessoal e do eu profissional.

Ao fim da construção da atividade da Linha do Tempo comecei a fazer uma breve análise sobre como foi toda minha vida e tudo o que me fez ser quem sou e também a escolher a Pedagogia como profissão. A primeira resposta foram os exemplos de profissionais que tive e a segunda resposta é a força de vontade

de valorizar vidas e poder contribuir de uma maneira direta na sociedade, ou seja, formar pessoas. A docência é uma profissão bastante humana. Pessoas que atuam na área educacional precisam ter uma escuta sensível e estar atenta às narrativas de cada um de seus alunos e alunas. É a partir da escuta sensível e de observações minuciosa dos relatos orais que o professor ou a professora poderá construir maneiras humanas de instigar o conhecimento. (acadêmica)

E, finalmente, a acadêmica participante da pesquisa relata que um dispositivo didático-investigativo aparentemente simples contém em si potencial reflexivo e transformador.

Todas as minhas reflexões foram tiradas de uma atividade aparentemente simples e muito fácil de fazer: a Linha do Tempo. Quando nos percebemos, nos encontramos e nos valorizamos como seres humanos, os passos seguintes são: querer mudar o que não é adequado; adaptar o que é necessário; e criar formas de expressão. E quanto mais cedo isso acontecer, mais rápido os resultados apareceram. Pois, na realização da atividade Linha do Tempo teve uma ação transformadora na minha vida, pois em sua realização me percebi enquanto aluna e pessoa, uma parte da sociedade acadêmica e do lugar em que vivo também (acadêmica)

Percebe-se na narrativa da acadêmica os sentidos e o significado que a atividade refletiu em sua formação, o olhar para si e o reconhecimento dos “territórios que habitam” e são por ela “habitados” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371) na perspectiva da reflexividade e de sua autoformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar a relação entre narrativas (auto)biográficas realizadas através da Linha do Tempo-Memória como experiência formadora e prática pedagógica no ensino superior, o que possibilita, conseqüentemente, a narrativa (auto)biográfica discente.

Verificamos nesta narrativa (auto)biográfica, realizada pela universitária, na sua Linha do Tempo-Memória, vários aspectos a serem destacados: a importância de ser usada uma metodologia didático-pedagógica e lúdica que possibilite um espaço de narratividade vivencial em sala de aula; a relação entre o saber acadêmico (leituras de textos sobre o tema infância) e a vivência da infância real; a ampliação do conceito de criança e infâncias, bem

como a formação de um novo olhar sobre elas na sociedade; identificação e definição profissional com a Pedagogia; a construção de uma narrativa de vida subjetiva através do desenho-metáfora dos vagões de trem; expressão de memórias individuais íntimas confiadas ao grupo; a valorização da Linha do Tempo enquanto atividade didático-pedagógica “aparentemente simples e fácil de fazer, mas que possibilitou transformação pessoal e acadêmica”, como ela mesma afirmou.

Além de tudo isso, ouvir as narrativas (auto)biográficas dos/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia tem proporcionado transformações pessoais e coletivas nos âmbitos interno e externo do curso. Encontramos, na análise dos dados, indícios de processos de significação, tais como: consciência da divisão de classe social; discriminação étnico-racial e de gênero; mudanças de comportamento no âmbito privado; envolvimento e engajamento em pesquisas e atividades de extensão. É necessário considerar, todavia, o paradigma emergente onde brotem valores da diversidade, assim como a perspectiva subjetiva (auto)biográfica e política de criar espaços de escuta. Isso facilita ouvir os sujeitos das diversas camadas sociais, identidades étnicas e de gênero para que suas histórias de vida sejam manifestadas livremente no espaço acadêmico, integradas e incorporadas aos saberes pedagógicos e curriculares para, assim, construir práticas docentes libertadoras e inclusivas.

Portanto, essa perspectiva didático-metodológica investigativa traz consigo uma abordagem subjetiva e política, o que nos faz ver a necessidade da transformação social tão desejada pela Pedagogia progressista libertadora, através da consciência crítica. Esta prática educativa, que evoca a memória da infância vivida de forma dialógica e intersubjetiva, desvia-se da racionalidade instrumental positivista e sobrepuja o mundo subjetivo dos universitários. Assim, essa perspectiva da experiência formadora nos ajuda a abandonar as idealizações que nos privam da criticidade sobre a realidade, de modo que passamos a perceber que a segregação social, que engloba grande parcela da população, inclui também alguns acadêmicos. Logo, somos levados a organizar experiências realmente provocadoras de aprendizagem na formação de professores.

Para finalizar, é importante que seja enfatizado que a pedagogia progressista libertadora nos fala que o indivíduo e sua “bagagem de vida” podem e devem ser levados em consideração pelo/a educador/a, por mais simples ou irrelevante que estas experiências possam parecer. Deve-se res-



peitar, portanto, a dignidade humana e autonomia do educando. Se quisermos uma transformação profunda na sociedade, esta deverá começar pelo e no indivíduo. Um bom começo seria lançar luz à forma com que este/a futuro/a educador/a se percebe no microcosmo que é a sala de aula. Logo, mudanças que não respeitem a cultura e a subjetividade dos acadêmicos/as serão sempre “mais do mesmo”. Dito de outra forma, a mudança é individual e, ao mesmo tempo, dialético-dialógica, pois, como formadores/as de educadores/as, devemos sempre incentivar essa busca autocrítica e o confronto produtivo de ideias.

---

**Resumo:** Esta pesquisa parte do seguinte questionamento: a experiência formadora e a (auto)biografia têm sido validadas como práticas pedagógicas na universidade? Neste viés, o principal objetivo foi descrever e analisar a narrativa (auto)biográfica discente, realizada através da Linha do Tempo-Memória como prática pedagógica no ensino superior no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Para isso, é preciso compreender que a Linha do Tempo, atividade lúdico-subjetiva, pode ser caracterizada como um dispositivo de narrativa de escuta (auto)biográfica discente e como prática pedagógica docente na universidade, dentro de um movimento dialético-dialógico. Esta prática educativa, que evoca a memória da infância vivida de forma dialógica e intersubjetiva, desvia-se da racionalidade instrumental positivista. Isto provoca, pois, uma reflexão sobre a relevância da dimensão subjetiva na formação da identidade profissional a fim de que a universidade conheça seus discentes e construa pontes, proporcionando, conseqüentemente, que a relação experiencial seja considerada relevante na construção da formação humana e acadêmico-profissional dos/as universitários/as. Portanto, trata-se de uma perspectiva subjetiva e política, que nos faz ver a necessidade da transformação social, tão desejada pela Pedagogia progressista libertadora, através da consciência crítica.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Narrativas (auto)biográficas; Infância; Linha do Tempo-Memória.

**Abstract:** Has the notion of experience and autobiographies been considered in pedagogical practices at the university? The main objective of this research was to describe and analyze autobiographical narratives using the Memory Timeline as a pedagogical tool in higher education in the Pedagogy course at the State University of Vale do Acaraú. We address the experience of narratives in higher education, that is, the need for teachers to talk about their practices in the classroom and consider the students' narratives. The Timeline, a playful-subjective activity, can be characterized as a narrative device for autobiographical narrative reflection of students and as a pedagogical tool in higher education from a dialectical-dialogical perspective. This educational practice, which evokes the memory of childhood in a dialogical and intersubjective way, is different from positivist instrumental rationality. This enables us to reflect on the relevance of the subjective dimension when developing the curriculum as it allows the university to know students and build bridges for an experiential relationship—important for developing human and academic-professional training of college students.

**Keywords:** Pedagogical practice. Autobiographical narratives; Childhood; Memory Timeline.

## REFERÊNCIAS

- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss, DORNELLES, Leni Viera. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni; BUJES Maria Isabel. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediações, 2012.

LARROSA, Jorge. Sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

BRUNER, J. S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

HYPÓLITO, Álvaro, M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

JOSSO, M. C. As Histórias de Vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. *In*: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Editora Paulus, 2008.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004.

LEVENFUS, Rosane S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 199

LIMA, Euvira Souza. Quando a criança não aprende a ler e a escrever. Palestra organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas para professores alfabetizadores, realizada em 30 mar. 2004.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto Editora, Portugal, 2013. p. 11-17.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louise. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

RÊGO, Luciane Borges do; LIME, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE, 2010. 44 p.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p.242-255, 2010.

SABÓIA, Railane Bento Vieira; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. A prática educativa no estágio supervisionado: uma perspectiva interdisciplinar. *In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; Joana Dârc de Sousa Lima; BRITO, Antonia Edna (Orgs.). Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EDUECE, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade do século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUZA, Elton da Silva; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. Fronteira do mundo da vida Anti-Procusto: narrativas (auto)biográficas das (os) universitárias (os) do curso de Pedagogia. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-17, set./dez. 2020.

SARAT, Magda; CAMPOS, Miria Izabel. Memórias da Infância e da Educação: abordagens eliasianas sobre as mulheres. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1257-1277, out./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664283>. Acesso em: 24 jul. 2021.

VASCONCELOS, Ana Paula Martins Farias; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Prática Docente Transformadora no Ensino Remoto em Tempos de Covid-19. **Revista Ensino em Perspectiva**, jul. 2021.

Recebido em Junho de 2021

Aprovado em Agosto de 2021

# A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE UM EDUCADOR DO MST E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: as Memórias e Experiências Vividas na Construção de sua Identidade

*THE CONSTITUTION OF THE TEACHING PROFESSION OF AN MST EDUCATOR AND ITS PEDAGOGICAL PRACTICES: the Memories and Lived Experiences in Construction of his Identity*

---

**Bernadeth Maria Pereira**

Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

E-mail: detepereira@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Esta introdução apresenta a nossa trajetória pessoal ligada ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, por meio do campo de produção de narrativa dentro da concepção benjaminiana. Ou seja, nós mesmos nos apresentando como sujeitos dessa tessitura ao lado do nosso entrevistado, o Prof. Marcos Fernandes Silva do MST. Assim, a nossa introdução inicia-se com a seção denominada “Uma tragédia unindo pessoas” e em seguida a seção “As redes solidárias de apoio aos atingidos”.

Nossas memórias e nossa maneira de focalizar as experiências vividas estão sendo incorporadas nessa produção de conhecimentos, fundamentada no aporte teórico de

Walter Benjamin e nos procedimentos metodológicos da História Oral. Portanto, a próxima seção desta introdução chama-se “O objetivo do trabalho, a abordagem metodológica e o aporte teórico”.

## UMA TRAGÉDIA UNINDO PESSOAS

Moramos em Casa Branca, antigo povoado de Brumadinho, que se situa aproximadamente a 10km do povoado de Córrego do Feijão, cuja barragem foi rompida no fatídico dia 25 de janeiro de 2019. Parte da mídia noticiou esta tragédia prevista como acidente. Mas, rompimento de barragem não é acidente. Acidentes são provocados por tsunamis, erupções vulcânicas, terremotos, vendavais, tufões, etc. Esse crime ambiental de responsabilidade da empresa Vale foi causado pela ganância e negligência, pelo perverso modelo socioambiental de exploração mineral, que faz parecer acidente natural um conjunto de crimes e catástrofes. Essa tragédia resultou no assassinato do Rio Paraopeba, de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, de populações ribeirinhas e demais cidadãos de Brumadinho e da Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH. E, foi no meio deste drama, que ficamos conhecendo Marcos Fernandes Silva, à época morador, professor e diretor da Escola Elisabeth Teixeira<sup>1</sup> do Acampamento Pátria Livre, do Movimento dos trabalhadores Sem-Terra-MST estabelecido no município de São Joaquim de Bicas, às margens do Rio Paraopeba.

Pela proximidade de Casa Branca e Córrego do Feijão, ficamos muito impactados com a tragédia do desabamento, pois conhecíamos muitos atingidos, dentre eles, os acampados do Pátria Livre. Muitas mudanças aconteceram em suas rotinas. Cerca de mil acampados do Movimento estavam com suas produções completamente paralisadas e enfrentavam problemas de saúde, como alergias e aumento dos casos de dengue. No dia 1º de fevereiro, o Brasil de Fato noticiava:

As águas claras do Rio Paraopeba em São Joaquim de Bicas (MG), região metropolitana de Belo Horizonte (MG), foram tomadas pela lama e mudaram de tonalidade. O que antes era cristalino agora tem textura e coloração semelhantes a uma tinta óleo: densa, viscosa, amarronzada. O cenário desolador é agravado pelo odor dos peixes em decomposição<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Em dezembro de 2017, o Governador mineiro Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores – PT, decretou a criação de 3 escolas do MST: no Norte de Minas, na Zona da Mata e no Vale do Rio Doce. E autorizou, também, o funcionamento da Escola Estadual Elisabeth Teixeira no Acampamento Pátria livre, que é o segundo endereço da Escola Sandoval Soares de Azevedo, uma das escolas de Ensino Fundamental e Médio da Fundação Helena Antipoff.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/>. Acesso em: jul. 2019.

A citação acima é uma prova viva de que o rompimento da barragem do Vale em Brumadinho – MG matou pessoas, peixe e o rio. A contaminação que os moradores do acampamento Pátria Livre testemunharam com seus próprios olhos foi confirmada pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais.

A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – Emater orientou que os produtores rurais não utilizassem a água do Paraopeba para irrigação, para consumo animal ou atividades domésticas. “Os mananciais diretamente atingidos pelo rejeito poderão conter substâncias prejudiciais à saúde humana e dos animais. Além disso, a turbidez do rio indica maior quantidade de sedimentos em suspensão, que poderão prejudicar equipamentos de captação de água e de irrigação” afirmou, em nota, determinando que aqueles que moram às margens do rio permaneçam a 100 metros de distância das águas. (BRASIL DE FATO, 2019)

Em virtude do exposto, muitas das atividades cotidianas do acampamento foram suspensas. Famílias usavam a água do Rio Paraopeba, agora contaminado, para todas as suas necessidades: tomar banho, irrigar as plantações, cuidar dos animais e também para o lazer. Sem água, as hortas e os animais já estão morrendo, diziam os moradores, “estamos cobrando providências imediatas das autoridades”, afirma Cristiano Meirelles da Silva, coordenador do MST. Ele denuncia que algumas famílias também foram diretamente atingidas pelo desastre, porque perderam parentes soterrados no mar de lama. (BRASIL DE FATO, 2019)

O levantamento sobre os impactos causados às famílias sem-terra do Pátria Livre foi elaborado por técnicos agrônomos da Universidade Federal de Minas Gerais e de Ouro Preto, com o respaldo da Emater. Os seguintes depoimentos dos “sem terras” ratificam o significado do crime/tragédia anunciada:

As famílias que já viviam em uma situação de vulnerabilidade, por causa dessa crise econômica mundial, agora sem pesca e sem condições de irrigar suas plantações, vivem com dificuldades até para se alimentar, denunciou Sílvio Netto, da coordenação nacional do MST. Netto destacou que o ato político de entrega do laudo também foi uma forma de cobrar que a empresa seja responsabilizada judicialmente pelo crime, que cumpra com todos os acordos e pague o mais rápido possível todas as indenizações coletivas.

A agricultora Ângela Fernandes Costa comenta que é impossível mensurar o impacto do crime para a rotina do Acampamento Pátria Livre: Como vamos regar

nossas plantas? Não tem como. Vamos pegar o veneno, a lama do rio, e jogar na planta? Se o peixe que está lá está morrendo e não está aguentando, imagina a planta! É tudo tóxico. Não temos o hábito de usar nada tóxico nas nossas plantações. Nossa alimentação é saudável. Não quero veneno no meu prato.

Trabalhando na cozinha do acampamento, Dagmar Danatividade da Silva, também admite estar angustiada: “Estamos sem rumo mesmo. A maioria das pessoas pesca para vender, para consumir. Usávamos a água para cozinhar, para tomar banho, para tudo”.

A tristeza causada pelo rompimento da barragem é perceptível na voz e no olhar de Dona Ana. “É uma ameaça. Através do vento, pode ter contaminação. Tem o mau cheiro dos peixes que morreram, que incomoda demais. Sem contar que a gente pescava o peixinho, de vez em quando, agora acabou. Não temos mais rio para tomar um banho, para lavar uma roupa, para pescar. Não temos mais”, lamenta. “Esse descuido deles custou muito caro pra todo mundo, além das vidas que perdemos”, afirma Dona Ana. (BRASIL DE FATO, 2019).

O futuro da Escola Estadual Elisabeth Teixeira construída pelo MST no acampamento Pátria Livre também estava em xeque, por estar ao lado do Rio Páraopeba. A água era usada para irrigação da horta da escola e para o lazer da comunidade. A escola é reconhecida pelo governo e faz parte da rede estadual contando à época com 350 alunos. (FOLHAPRESS, 2019).

## AS REDES SOLIDÁRIAS DE APOIO AOS ATINGIDOS

Após o rompimento da barragem, uma rede voluntária de apoio aos atingidos foi organizada, mobilizando várias instituições e pessoas que se espalhavam por todo o território de Brumadinho e seu entorno. Suprimentos e donativos recebidos de todo o Brasil foram doados para aqueles necessitados, especialmente água potável que, naquele momento, era vital para a sobrevivência das pessoas. No entanto, os poderes públicos que haviam arrecadado de todo país, toneladas e toneladas de mantimentos e de água mineral, além de dinheiro e roupas, negavam-se a entregar os donativos aos Acampamentos Pátria Livre e Zequinha do MST. Alegavam que o município de São Joaquim de Bicas não fazia parte de Brumadinho, além de os acampados serem invasores de terra. Imediatamente o Ministério Público foi acionado com a denúncia do abuso cometido pelas prefeituras de Brumadinho e de São Joaquim de Bicas e o descaso da Vale, que se negava a fornecer água para quase 800 famílias.

Em função dessas constatações de que os acampamentos, embora localizados às margens do Rio Paraopeba, não recebiam os donativos destinados aos atingidos, parceiros voluntários criaram o grupo “Amigos do Pátria Livre” para garantir que os acampados não passassem maiores necessidades. Assim, nos concentramos em medidas urgentes para garantir um suprimento de água de qualidade para aquela população. Neste sentido, acionamos uma ONG chamada *Waves of Waters* que doou alguns filtros de membrana, de alta tecnologia americana, próprios para serem utilizados pelos soldados americanos em áreas com água contaminada. Esses filtros foram improvisados em três caixas de 1.000 litros utilizando a água de uma nascente do próprio acampamento. Assim, a área central do acampamento, onde fica a secretaria geral, a venda e a escola foi abastecida.

Depois de conseguirmos temporariamente prover o acampamento de água para beber e cozinhar, constatamos outras carências, bem como o estado de penúria dos seus vizinhos, o Acampamento Zequinha e a Aldeia dos Índios Pataxós. A precariedade das condições de vida dos acampados era tanta que se iniciou, por meio da mobilização e apoio da rede de amigos e simpatizantes da causa, uma série de campanhas de arrecadação visando à captação de recursos para minorar um pouco o sofrimento dos moradores.

Essa rede, por meio de inúmeras iniciativas e campanhas de doação, foi a financiadora da reforma da Escola Estadual Elisabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre. Desta forma, a escola foi reformada com paredes de alvenaria, pisos de cerâmica, novos quadros brancos, um aparelho de *data show* de última geração, internet de banda larga, além da doação de centenas de livros para a nova biblioteca. Para os próximos anos, espera-se ser implantado o Ensino Médio profissionalizante que formará técnicos em agroecologia.

Também foi implementado no Acampamento um projeto pioneiro de implantação e manutenção de uma agrofloresta coletiva, em conjunto com o Coletivo das Margaridas e dos alunos da EJA da Escola Estadual Elisabeth Teixeira. Para este projeto, os “Amigos do Acampamento Pátria Livre” adquiriram, via financiamento de editais, um tratorito e um triturador que, juntos, duplicaram a produtividade do trabalho. A expectativa é que a área implantada de agrofloresta com o conhecimento e domínio da técnica possa agregar valor à produção do acampamento e a qualidade de vida para as famílias envolvidas.



Assim, objetiva-se transformar mais uma área improdutivo da empresa MMX de Eike Batista<sup>3</sup>, que teve a falência decretada pela Justiça, em uma unidade de produção de alimentos agroecológicos envolvendo o trabalho de mais de 2.000 pessoas, fazendo com que a propriedade cumpra a sua função social. Miriam Muniz, da Direção Estadual do MST, afirmou o valor da ocupação para os agricultores e para a terra improdutivo, e denunciou também os danos ao meio ambiente causados pela empresa de Eike Batista:

É na prática da ocupação que demonstramos nosso compromisso com a resistência contra o golpe, com a luta pela terra e contra as elites que entregam nossos bens naturais de presente ao capital internacional. Sabemos que Eike Batista possui mais de 10 mil hectares de terra no entorno de Belo Horizonte. Aqui temos o exemplo dos danos causados por essa empresa falida: a mineração ao lado da água, degradando o meio ambiente, enquanto a terra que poderia ser produtiva está abandonada. (MUNIZ, 2018 apud BRASIL DE FATO, 2018).

A partir da concepção benjaminiana de narrativas, podemos dizer que tentamos apresentar nossa visão analítica dos fatos, sem perdermos de vista nossas experiências vividas ressignificadas.

## O OBJETIVO DO TRABALHO, A ABORDAGEM METODOLÓGICA E O APORTE TEÓRICO

Este trabalho tem como **objetivo** analisar a trajetória de vida de um educador, Marcos Fernandes Silva (1969), desde o seu nascimento em uma pequena comunidade rural até o momento presente. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias e experiências vividas e a sua formação docente.

---

<sup>3</sup> O empresário e ex-bilionário Eike Fuhrken Batista da Silva, 64 anos, já figurou entre os dez homens mais ricos do mundo, com fortuna estimada em 30 bilhões de dólares. Principal expoente da vertiginosa ascensão econômica brasileira registrada em meados da última década, viu seu império se desfazer ao entrar na mira da Operação Lava-Jato, acusado de pagar propina para políticos. Depois de ser denunciado pelo Ministério Público Federal, em 2014, por uso de informações privilegiadas no mercado financeiro, de acumular condenações que chegaram a 46 anos e sete meses de prisão em regime semiaberto e de precisar se desfazer de boa parte de seu conglomerado, o Grupo EBX, o empresário foi parar duas vezes atrás das grades, em 2017 e 2019. Agora, solto por decisão do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, e depois de ter homologada a sua delação premiada, vive em sua mansão no Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ainda-enrolado-com-a-justica-eike-batista-se-articula-para-voltar-ao-jogo/>. Acesso em: mai-2021.

Atuou como professor e diretor de escola em assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em vários municípios mineiros principalmente, no norte de Minas. Atualmente, é membro do Coletivo Estadual do Setor de Educação do MST em Minas Gerais.

A **abordagem metodológica** escolhida para o desenvolvimento deste estudo, de caráter qualitativo, tem como referência a História Oral, metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as fontes oficiais. (PEREIRA, 2008).

Ao apresentarmos, em um trabalho acadêmico, as narrativas das experiências vividas por Marcos Fernandes Silva desde a sua infância até os dias atuais, caracterizadas por relações entre diferentes dimensões espaciais, temporais e culturais, buscamos **contribuições teóricas** em Benjamin (1995)<sup>4</sup>. Consideramos que esse autor desenvolve teorias, cujas ideias de base e implicações podem ser aplicadas na compreensão de múltiplas áreas do conhecimento, sobretudo, da realidade do campo da infância e da educação. Relacionamos a narrativa de Marcos Fernandes Silva, com a alteração radical que Benjamin (1995) realizou da noção clássica de autobiografia, conforme as palavras esclarecedoras de Galzerani (2004), afirmando que Benjamin:

[...] focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos situados em diferentes categorias sociais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado, e do passado ao presente. (GALZERANI, 2004, p. 59).

Benjamin é alguém que olha para o campo da memória como um campo de sujeitos e não apenas como um campo que está ali como objeto a ser lido pelo historiador. O conceito de memória benjaminiano tem também um estatuto de conhecimento, que não é apenas o vivido. Pode ser olhado como apropriação de realidade, conhecimento contraditório pleno de ambiguidades e lapsos, da mesma forma que o conhecimento historiográfico.

---

<sup>4</sup> Este aporte teórico fundamentado nas ideias de Walter Benjamin são fragmentos dos nossos escritos. (PEREIRA, 2008).

São dois lugares diferentes, mas que devem ser imbricados numa tessitura mais significativa, dentro de múltiplas possibilidades de leitura. A noção benjaminiana de memória abraça a “[...] tradição artesanal, afetivo, múltiplo, vulnerável, situado no reino do vivido”. (GALZERANI, 2004, p. 292).

Walter Benjamin, ao delinear a feição de rememoração, conforma imagens políticas, as quais provocam um intenso questionamento de ações culturais solidificadas com a ampliação do capitalismo, sobretudo no final do século XIX. Essas práticas são caracterizadas como “individualistas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras e excludentes” e fazem referência tanto às relações espaço-temporais como às dimensões pessoais. Portanto, a ação de recordar para Benjamin permite a restauração de dimensões psíquicas e sociais daquele que rememora. Possibilita também reaver dimensões individuais deterioradas, arruinadas ou ameaçadas em presença da crescente ampliação do capitalismo. Em outras palavras, a rememoração, a memória na concepção benjaminiana surge:

[...] tecida por uma pessoa humana mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se ao mesmo tempo como afirmação da sua própria singularidade, sabendo-as constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. **Ou ainda, permite o reconhecimento de que a (re) constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva.** (GALZERANI, 2004, p. 294-295, grifos nossos).

Assim, entendemos que, para Walter Benjamin, a **noção de memória** só faz sentido quando articulada a uma experiência histórica mais ampla, a uma memória coletiva. Portanto, existe sempre o outro, ou melhor, os outros passando aquilo que parece ser uma experiência individual. Benjamin (1985; 1995), por meio de uma **linguagem narrativa**, explicita experiências coletivas e expressa movimentos de contradição. Ele traz à tona a experiência coletiva situada na classe burguesa em relação às outras classes sociais. Mas, quando lemos suas narrativas num movimento a contrapelo, ou seja, ao reverso, percebemos que o seu olhar cultural assume uma outra posição de classe: o lugar dos vencidos. E a experiência coletiva, as experiências vividas entre distintas classes sociais e gerações devem ser narradas e comunicadas para que a memória não se perca.

Dessas acepções, podemos ressaltar que, para Benjamin, a partir da modernidade capitalista, fomos perdendo a capacidade de intercambiar experiências. É dentro desse contexto que a **noção de vivência** aflora em contraste com a **noção de experiência vivida**. A vivência para Benjamin é uma experiência de choque e de um fazer e agir automatizado. Para ele, nós reproduzimos muito mais do que produzimos. Perdemos de vista quem somos na relação com o outro. Ele é um grande questionador dessa mesmice, dessa ausência de experiência vivida, dos significados perdidos, da automatização da vida. Para Galzerani (2004a), o **conceito benjaminiano de vivência** pode ser expresso com as seguintes palavras:

[...] o desenvolvimento das forças produtivas, os processos acelerados das invenções tecnológicas transformam as relações e as sensibilidades sociais; o trabalhador passa a isolar-se dos outros e dos processos mais globais de produção; [...] nas grandes cidades industriais, o desafio da sobrevivência humana é tão grande, que a experiência de choque (conceito construído nas pegadas do pensador alemão George Simmel), instala-se fortemente nas relações estabelecidas com este universo. O homem moderno tem que estar alerta, tem que ter um olhar armado, tem que captar rapidamente as ocorrências que se dão à sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos, de si mesmo e do outro, numa trajetória que não dificilmente consegue encadear o passado, o presente e o futuro. (GALZERANI, 2004, p. 54-56).

Em outro momento, a autora define o conceito benjaminiano de vivência nos seguintes termos:

O despojamento da imagem de si e do outro, a liquidação da memória, quando o passado deixa de ser referência de continuidade e os indivíduos, como massa, como a nova horda dos novos bárbaros, atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e se dispersam na busca solitária e atordoante do novo como o sempre igual. (GALZERANI, 2004, p. 289).

Vale ressaltar ainda que, para o filósofo berlinense, **rememorar** significa afastar-se da “gaiola cultural” que tende a nos aprisionar no “*sempre – igual*” e recobramos a dimensão temporal, por meio da recuperação da relação presente, passado, futuro. Em função disso, **rememorar** significa, a partir de questionamentos do tempo presente, apresentar o passado vivido como alternativa de investigação cautelosa, no que diz respeito às ações a serem tomadas no aqui - agora e no amanhã. Por meio do **conceito de rememoração**, “colocado em ação” pelo próprio Benjamin (1985; 1995), emerge a imagem

de que, a partir das nossas próprias contradições, somos aptos a produzir “desorientações estimulantes – não visões cristalizadas do passado”. Podemos ressignificar nossas existências, nas relações conflitantes, contraditórias com os outros, reconquistando nossa dimensão de “[...] seres historicamente dados, de seres humanos”. (GALZERANI, 2004a, p. 296).

Walter Benjamin (1985; 1995) articula a **noção de memória** a de **narrativa**. E narrativa, dentro da concepção benjaminiana, é a tentativa de a pessoa apresentar a sua visão analítica dos fatos, sem perder de vista as suas experiências vividas. Ou seja, trançar simultaneamente aquilo que está sendo tecido analiticamente com a experiência vivida ressignificada. A **narrativa de Benjamin** é uma linguagem que também permite uma aproximação do sujeito (leitor) com o objeto (a história), na medida em que a pessoalidade do leitor é estimulada a vir à tona com o contato com a pessoalidade de Walter Benjamin, configurada através da linguagem narrativa.

Para sintetizar o **conceito de narrativa** na visão de Benjamin (1985; 1995), apresentamos as palavras esclarecedoras de Galzerani (2004, p. 296):

Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano portador de consciência e inconsciência e, sobretudo na recuperação da temporalidade. Nesse sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a recuperação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações. (GALZERANI, 2004, p. 296).

As contribuições benjaminianas relativa à **concepção de memória/rememoração** articulada ao **conceito de narrativa** redimensionam a sua **visão de história** tentando aproximá-la da **memória**. Os elementos fundamentais da construção da **memória/rememoração** que possibilitam aproximações com o **conceito de história** podem ser assim resumidos:

[...] a relação com o vivido, o comprometimento com o presente (diga-se com as ações do presente), a abertura, também coletiva, para as dimensões sensíveis dos seres humanos focalizados, o reconhecimento dos atributos humanos involuntários, inconscientes, nela envolvidos, o desapossamento da concepção absoluta da verdade. (GALZERANI, 2004, p. 297).

A autora ainda acrescenta que a aproximação ou o enriquecimento do **conceito de história** “[...] não significa o comprometimento ou o apagamento dos estatutos culturais historicamente diferenciados, de cada uma dessas noções” (GALZERANI, 2004, p. 297). Na elaboração da sua **noção de memória**, Benjamin (1985; 1995) tira proveito de sua própria **concepção de História**, principalmente em suas “[...] aproximações inventivas, criativas – portanto, nada ortodoxa – com o materialismo histórico dialético” (GALZERANI, 1999, p. 298). Assim, por meio de seu **conceito de história**, surgem aberturas metodológicas envolvidas com o vivido no momento do presente, as quais estão intimamente ligadas às

[...] lutas, das contradições sociais instaladas no passado/presente. Lutas carregadas de uma acepção de ser humano mais ampla, mais inteira, envolvendo também elaborações culturais, isto é, visões de mundo e sensibilidades. (GALZERANI, 1999, p. 298).

Enfatizamos, ainda, o conteúdo revolucionário de Benjamin, que pretendia a destruição do sistema do capital. Pois, retirar dele tal característica é reduzi-lo a um poeta social descompromissado, o que ele não é.

## DESENVOLVIMENTO

Nesta seção apresentaremos as narrativas em *itálico* do nosso entrevista sobre: **a)** seu nascimento, suas várias mães, o pai, as lembranças da infância e da terra natal; **b)** a educação formal e o trabalho; **c)** as experiências no Pátria Livre, no Setor de Educação do norte de Minas, no projeto Sim Eu Posso; no Coletivo de Frente de Escola, na Articulação de Educação do Campo do Semiárido Mineiro e no Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LabÉdoCampo. As narrativas em *itálico* se entrelaçarão com nossos comentários e análises.

## O NASCIMENTO, AS VÁRIAS MÃES, O PAI E AS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E DA TERRA NATAL

*Meu nome é Marcos Fernandes Silva (1969), apelidado de Marcão, sou o oitavo filho do primeiro casamento do meu pai. No segundo matrimônio, meu*

*pai teve mais 7 filhos biológicos, além de criar mais 4. Eu nasci de parto normal lá na roça e meu parto foi feito por Antoninha, uma parteira, que atendia toda comunidade. Naquela época, as pessoas não tinham muito acesso aos médicos, ao atendimento hospitalar. Então, os partos eram feitos lá na roça mesmo e era costume a parteira se tornar uma espécie de mãe do menino, de quem ela fazia o parto. Então eu a chamava de mãe Antoninha. Quando eu nasci, minha mãe biológica, Nair Soares da Silva. (1933 – 2016) não conseguia produzir leite para me amamentar. Então, lá tinha uma senhora que se chamava Firmiana e ela acabou se tornando minha “mãe de leite”. Então, eu tinha três mães, a mãe biológica Dona Nair, mãe Antoninha que fez meu parto, e a mãe Firmiana, minha mãe de leite.*

A narrativa acima revela a solidariedade existente na roça em relação ao nascimento de uma criança. A parteira exercia o importante papel social de ajudar no parto daqueles que não tinham acesso ao atendimento médico. Da mesma forma, a admirável função da “mãe de leite” que amamentava as crianças, quando a mãe natural estava impossibilitada de aleitar. Hoje, a amamentação ainda é tabu. E esse tipo de prática do século XIX pode ter contribuído para a existência de mitos sobre leite forte ou fraco e a atribuição do aleitamento como atividade exclusiva para pessoas de baixa renda. Vale lembrar que o Ministério da Saúde e a Organização Mundial de Saúde (OMS) contraindicam a amamentação cruzada por conta do risco de transmissão de doenças, mas nada disso tem a ver com a cor da pele ou com a situação social das lactantes. Além disso, no Brasil, o aleitamento materno é recomendado até o bebê completar dois anos de idade.

*Nasci em uma comunidade rural chamada Guavinipã, no município de Francisco Dumont-MG, vizinho dos municípios de Bocaiúva, Jequitá e Engenheiro Navarro. Guavinipã era um povoado pequeno, que guardava várias tradições principalmente religiosas fundamentadas no catolicismo. Tinha muita Folia de Reis, novenas, e um ritual de pagar promessas. A economia da cidade era agrícola, todo mundo trabalhava na roça, quem não era proprietário de terra trabalhava para os proprietários. Os políticos da época se resumiam a algumas famílias tradicionais, que praticamente mandavam e desmandavam na cidade.*

As duas últimas afirmações, citadas anteriormente, demonstram que os grandes mandantes da cidade eram aqueles das elites agrárias representadas pelos produtores rurais chamados de coronéis, que não chegavam a ser mi-

litares, mas foram nomeados de acordo com relações de influência e troca de favores. Assim sendo, grandes proprietários de terra que eram leais ao governo recebiam o cargo de coronel para exercer o controle local. À medida que o tempo avançou, todo chefe político local passou a ser chamado pelos sertanejos de coronel. A respeito do poder do coronel, podemos dizer que:

(...) O coronel seria um elemento eminentemente eleitoral, cuja liderança política se exercitava em decorrência da sua liderança econômica; e o argumento para que o seu poder se legitimasse estaria no aliciamento de eleitores e no preparo das eleições. **Todavia, a nível local, o coronel seria um organizador do seu mundo, inseparável da sociedade agrária, protetor do “camponês”, para quem era o protetor e o mandão, e articulador da sociedade local ao sistema político, econômico e social.** Dessa forma, o poder do coronel derivaria mais do seu prestígio e da sua honra social, tradicionalmente reconhecidos, do que da sua situação econômica. (FORTUNATO, 2000). (Grifos nossos).

Desde criança, Marcos Fernandes Silva (1969) vivenciou esta realidade de exploração dos trabalhadores rurais pelos proprietários de terras e a dominação política destes na sua região. Estes grupos socioeconômicos monopolizaram o campo político e simbólico de seu território. Sua opção de morar e trabalhar no Projeto de Assentamento - PA Betinho do MST talvez fosse uma forma de superar esta dominação, muito ligada às lembranças e experiências vividas ao longo de sua história.

*Meu pai, era meeiro de uma fazenda da região, também cuidava do gado e tinha direito a ter uma casa na fazenda, para morar. À época, os trabalhadores rurais eram muito mais explorados que atualmente, assim o pagamento era simbólico.*

Percebemos, que a evolução histórica da luta pelos Direitos do Trabalhador Rural, se iniciou por meio do Estatuto do Trabalhador Rural. Tal estatuto atribuía a estes trabalhadores, praticamente, os mesmos direitos atribuídos aos trabalhadores urbanos. Porém, essa legislação foi revogada pela Lei nº 5.889/73, a nova lei foi a extensão pura e simples dos direitos dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais, apenas com algumas peculiaridades. No entanto, somente com a Constituição Federal de 1988 que o trabalhador rural passou a ter direitos mais amplos, ficando os direitos do trabalhador rural totalmente equiparados ao trabalhador urbano.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-148/o-trabalhador-rural-e-seus>



*Então, nós vivíamos com muita dificuldade, mesmo com a mãe costurando para fora. Porém, nos alimentávamos bem, comíamos de tudo que o pai produzia sem química e agrotóxico. Éramos autossuficientes e só comprávamos no comércio sal e o que o pai não produzia.*

A experiência de autossuficiência alimentar vivida em sua infância, que tem a ver com autonomia para produzir alimentos de qualidade, em quantidade suficiente e de maneira permanente e sustentável, de algum modo deve ter influenciado Marcão a morar em um assentamento do MST. A agricultura orgânica passa pela guarda, coleta e troca de sementes, pela produção de mudas e pelo domínio de tecnologias que os permitem produzir de forma variada e eficiente, mesmo em pequenos espaços de terra. Neste sentido, enfatizamos que a potência da agricultura familiar orgânica do MST e da sua organização de base possibilitou a doação de mais de 3 mil toneladas de alimentos para os brasileiros carentes, durante os primeiros meses de pandemia do novo coronavírus.

*Nós tivemos uma formação religiosa, o meu avô, meu pai, minha mãe e meus irmãos eram evangélicos. Eu não frequento nenhuma igreja, mas fui criado dentro da igreja evangélica.*

A experiência religiosa, mesmo sendo subjetiva, contribui para a vida social, na medida em que motiva atitudes e comportamentos coletivos referentes ao sagrado, que exercem influência sobre a vida cotidiana da sociedade. O comportamento religioso é direcionado pelo imaginário intuitivo e pelo sentimento religioso e emocional, revelando-se como sagrado, sob formas materiais e imateriais no contexto do território e da territorialidade. (BERNARDI; CASTILHO). Neste sentido, o MST promove encontros ecumênicos, em que católicos, evangélicos e pessoas de outras religiões se encontram na busca do diálogo e cooperação comum, procurando superar as divergências históricas e culturais, a partir de uma reconciliação cristã que aceite a diversidade entre as igrejas.

Além desses encontros ecumênicos no MST, existe uma prática chamada mística, que vem sendo desenvolvida desde sua criação. A mística é uma herança religiosa no Movimento, advinda principalmente dos agentes religiosos que se engajaram na luta pela terra, por meio da Comissão Pastoral da Terra

---

-direitos-na-constituicao-federal/. Acesso em: mai 2021.

(CPT). Ao longo de sua existência o MST apreendeu o valor da mística e se apropriou dessa celebração, investindo numa mística própria, com outras conotações e sentidos, em torno de suas lutas, interesses e objetivos. (COELHO, 2011). Outra maneira que a escola tem de cultivar e fortalecer as raízes de seus residentes é congregar em sua pedagogia a *mística*. Conforme, Caldart (2001), a mística **é o** sentimento concretizado em símbolos, que faz parte do processo de formação dos Sem Terra e os auxiliam a conservar a utopia coletiva. A mística trabalha valores, que movem uma coletividade e sustentam qualquer processo de formação humana.

## A EDUCAÇÃO FORMAL E O TRABALHO

*Meu primeiro contato com a escola foi na escola rural do campo através da mãe Firmiana, que era professora de uma turma multisseriada. Ela dava aula para o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano ao mesmo tempo. Meus outros irmãos mais velhos estudaram com ela também. Mãe Firmiana me levava para escola desde pequenininho, porque ela tinha que me amamentar. E, mesmo depois de eu já ter parado de mamar, eu continuei indo para a escola com ela, porque era ela quem cuidava de mim e eu era muito apegado com ela. Minha mãe Nair me levava cedinho para mãe Firmiana e me buscava bem tarde. No outro dia cedinho, eu já estava lá com mãe Firmiana outra vez.*

A relevância e a responsabilidade da “mãe de leite” com a criança são ressaltadas, quando Mãe Firmiana leva o menino Marcos para a escola para poder amamentá-lo e mesmo depois de ele ter desmamado, ela continuava cuidando dele.

*Minha mãe deixou a roça quando eu tinha 4 anos e foi com os filhos mais novos para a cidade de Bocaiúva, porque meu pai queria que os filhos estudassem. Estudei até o quarto ano primário e cheguei a ser admitido no quinto ano, chamado à época de “admissão”. Porém, eu e meus irmãos nem fizemos a prova da “admissão”, porque eles nos classificaram como carentes e estes eram admitidos sem precisarem fazer provas.*

*Frequentei esta escola no período militar e as lembranças que eu tenho é de professores bons e uma escola muito rígida em todos os sentidos, tinha várias regras e muita disciplina dentro da sala de aula. Eu me lembro que tinha*

o SOE - Serviço de Ordem Estudantil, que exercia controle sob os estudantes dentro da escola, me lembrava o DOPS – Departamento de Ordem Política e Social.

Nesse contexto da ditadura militar a educação adotava uma dimensão apenas quantitativa e eliminava a liberdade de participação política da população. Citamos alguns fatos que interferiram na educação: a) o uso da repressão e da censura ao ensino; b) a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; c) o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis e sua substituição pelos “centros cívicos escolares”, tutelados e dominados pelas autoridades oficiais. Em todos os níveis de ensino, os professores sofreram as consequências. Muitos foram torturados e vários desapareceram. Ao mesmo tempo, o regime controlava a formação dos estudantes, com as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSBP) e Educação Moral e Cívica, nas quais estudantes eram doutrinados a compreender o regime como uma necessidade para o país. (ASSIS, 2012).

A escola tinha uma carência muito grande, faltava uma biblioteca boa e espaços de interação. As cargas de merenda escolar vinham do Governo Federal e eram iguais para todas as escolas. Vinha bacalhau, leite em pó para fazer mingau, charque e carne de soja.

Com relação a carência da escola é importante ressaltar que os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular. Assis (2012) em seu artigo “A Educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos” afirma que os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: a) na estrutura física das escolas que apresentaram condições precárias de uso; b) no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983. A docente conclui que, apesar da ampliação do contingente de estudantes, a política educacional promovida no período serviu para reforçar as desigualdades educacionais, até hoje, um dos grandes desafios a serem superados na educação brasileira. E, embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.

*Mas, precisei interromper os estudos para trabalhar com meu irmão na carvoaria na produção de carvão vegetal, porque erámos pobres e não tínhamos mais a fartura de quando morávamos na roça. Eu comecei a trabalhar muito novo. Aos 8 anos já vendia picolé na rua e engraxava sapato, depois fui trabalhar no armazém como atendente, eles pagavam mixaria porque eu era menor. Em seguida fui trabalhar na carvoaria com meu irmão mais velho. Trabalhei de ajudante de caminhoneiro, batendo um pau de lenha, carregando os caminhões de lenha e tirando fogo de carvão. Eu trabalhei dos 13 aos 18 anos como carvoeiro, pois o norte de Minas é uma região de plantio de monocultura de eucalipto. Essas carvoarias pertenciam às empresas do ramo da siderurgia. Eu trabalhei na Pérola Negra, na Plantar, na Mannesmann, fazia carga e descarga de madeira. O vínculo era com o empreiteiro e não com essas empresas. A situação era irregular, eu não tinha carteira assinada nem alojamento, ficava em barraca de lona, era uma situação muito difícil.*

A narrativa acima aponta para outra forma de exploração, a exploração do trabalho infantil. Por meio do Decreto Presidencial 6.481/2008, que regulamenta artigos da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho em carvoaria está incluído na lista das piores formas de trabalho infantil, sendo vedado para qualquer pessoa que tenha menos de 18 anos. No entanto, flagrantes em carvoarias mostram que o problema ainda persiste e, na maioria das vezes, não temos consciência do quanto a exploração infantil pode estar presente no nosso dia a dia, sem que nos apercebamos dela. Todo o ciclo de fabricação do carvão vegetal implica alto risco aos empregados envolvidos: corte de madeira, transporte da lenha até a porta do forno, abastecimento do forno, acendimento do fogo, vigilância do cozimento, retirada do carvão etc. Dessa forma, o trabalhador é submetido, ao longo de todo esse processo, a gases tóxicos, fuligem, cinzas, pó e altas temperaturas, o que pode lhe causar problemas como desidratação, queimaduras, lesões musculares graves, hérnias inguinais e escrotais e, inclusive, fraturas ou cortes, em caso de acidente. A presença de uma criança nesse ambiente é totalmente inadequada, quase um crime. “O artigo 227 da Constituição Federal descreve que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>6</sup>

*Eu sempre tive um vínculo muito grande com o trabalho rural. Quando me casei, comecei a trabalhar como meeiro com alguns proprietários de terra, assim como meu pai. Um vice-prefeito de Bocaiúva me viu trabalhando em uma roça de “meia” e me perguntou se eu queria ter uma terra. Meu pai tinha trabalhado na fazenda fornecedora de cana para a Usina, cujo proprietário era o dono das terras do Projeto de Assentamento - PA Herbert de Souza do MST, conhecido como PA Betinho, uma homenagem que prestamos ao Betinho por ele ter nascido em Bocaiúva. A preferência era para trabalhadores ou seus filhos. Recebi uma autorização para ocupar um lote e o INCRA me cadastrou como assentado da Reforma Agrária, em 2003. Eu desenvolvi um trabalho produtivo no lote que eu ocupava e fui melhorando a qualidade de vida ao longo do tempo em que fui trabalhando.*

O papel desempenhado pelos atores envolvidos no processo de implantação e institucionalização da reforma agrária no assentamento Herbert de Souza (Betinho), situado no Distrito de Engenheiro Dolabela do município de Bocaiúva – MG, encontra-se em Ladeia (2003).

*Voltei a estudar quando já era adulto e tinha duas filhas: Ana Paula (1993) e Sara (1998). Atualmente Marcus da Silva Fernandes e sua companheira Edna Souza Rocha (1977) têm 6 filhos, além das filhas já citadas: Elisama (2001), Maria Clara (2006), Abgail (2008) e Joabe (2018).*

*Concluí o restante do ensino fundamental e o ensino médio, por meio do Supletivo. Depois, por uma mobilização e decisão do PA Betinho, do Setor de Educação do MST do norte de Minas e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, fizemos uma articulação com a UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros, no sentido de construir um projeto de formação de educadores para atuar na educação do Campo aqui na região. Eu participei de dois processos seletivos. O primeiro foi do Curso Normal de nível médio na Universidade de Montes Claros em 2006 e me formei em 2010. Neste Curso de Magistério, eu estudei todos os teóricos da educação como Paulo Freire, Makarenko, Pistrak, entre outros.*

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://mail.yahoo.com/d/folders/1?.intl=br&.lang=pt-BR&.partner=none&.src=fp>. Acesso: mai. 2021.

Percebemos, a importância da mobilização do PA Betinho, do Setor de Educação do Norte de Minas e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais para que Marcos Fernandes Silva e outros assentados pudessem voltar a estudar. Os teóricos da educação, estudados no Curso de Magistério da Universidade de Montes Claros, são os mesmos adotados pela proposta pedagógica indicada pelo setor de educação do MST. Tal proposta é fundamentada nos seguintes princípios:

a) da **pedagogia socialista** referente às ideias do ucraniano Onton Makarenko (1888-1940) e Moisey Pistrak (1888-1939). Pistrak foi militante ao lado de Makarenko e Nadezhda Krupskaya, a companheira de Lênin. Juntos participaram da revolução de outubro 1917, atuando ativamente na implantação da pedagogia Marxista e da construção de uma educação socialista na Rússia pós-revolução. A pedagogia socialista é muito fundamentada na experiência da escola do trabalho, a partir dos anseios e necessidades de sua realidade social. Os trabalhadores, naquele momento, precisavam compreender o mundo no qual eles estavam vivendo como sujeitos de transformação social. Ou seja, não bastava só qualificar as pessoas para o mercado do trabalho. A organização do trabalho tem uma intencionalidade muito grande de alienar ou desalienar as pessoas.

b) da **Pedagogia da Educação Popular Freireana** fundamentada nas práxis, como ação transformadora conciliando ação e reflexão. O Paulo Freire pensa um método de alfabetização a partir da própria realidade do educando. Ou seja, elementos do cotidiano dos alunos são utilizados para compreender a escrita e a leitura na sala de aula. Ao mesmo tempo, esses elementos são utilizados como um instrumento de formação política deste educando. Ele se alfabetiza e ao mesmo tempo avança no desenvolvimento da construção da sua consciência, no sentido de compreender o mundo. Como diz o próprio Paulo Freire, ele passa a dar conta de fazer a leitura do mundo em que ele está inserido. E, a partir desta leitura, ele identifica o que é bom e o que não é bom para si e se propõe a ser protagonista da transformação desse mundo, da sua própria pessoa e da comunidade na qual está inserido.

c) e da **própria pedagogia do MST**, que reconhece a luta como instrumentos pedagógicos e o MST como espaço de construção do conhecimento. A pedagogia do Movimento tem a preocupação de garantir a experiência da escola do trabalho dentro das salas de aula e, ao mesmo tempo, com-

preende que a inserção do trabalhador na luta pela terra e pelos direitos também é um espaço pedagógico. E isso forma uma experiência política e de classe no trabalhador. O próprio Movimento educa as pessoas, formando-as para o mundo. Ele forma um sujeito humano e não só um trabalhador sem-terra, que quer plantar e só isso. A pedagogia do Movimento educa o sujeito para se posicionar na sociedade como um sujeito de direito, que quer ver seus direitos reconhecidos pelo Estado e pela sociedade de uma forma geral. A pedagogia do MST precisa ser analisada ao lado do contexto social de luta pela reforma agrária. A experiência vivida nas ações de ocupação dos acampamentos e assentamento devem ser compreendidas como um processo histórico e pedagógico, que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social. Deste modo, o MST entende a educação como um processo mais amplo, que extrapola os limites da escola, uma vez que o aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido vai estar voltado para a transformação da realidade. Cabe observar ainda, que o próprio Movimento atua como matriz pedagógica, na medida em que forma novos sujeitos sociais (FLORESTA, 2006). Portanto, entendemos que é no processo de luta pela terra, a partir de ações organizadas do MST, que aparecem os subsídios socioculturais e educativos, capazes de colaborar de maneira substancial e intensa, para a construção de um aprendizado constituído dentro de uma realidade concreta. Assim, este aprendizado transforma-se em uma identidade cultural, que caracteriza o sem-terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história (CALDART, 2004).

Então, de certa forma as três experiências pedagógicas se interagem e dialogam com a proposta de formação técnica do sujeito e de sua formação política e da elevação do seu nível de consciência como sujeito de sua própria história.

*No início do meu estágio, dei aula na Escola Estadual Maria Elisa Valle de Menezes, no PA Betinho, por dois anos. Esta é uma escola antiga, que existe há mais de 40 anos, antes do PA Betinho se formar. E a luta dos professores assentados, egressos do PRONERA, foi uma luta coletiva para que a escola se transformasse em escola do campo. Este reconhecimento pela Secretaria de Educação de Minas Gerais aconteceu em 2018. Houve uma resistência muito grande por parte dos professores efetivos, que estavam acostumados com a escola no formato tradicional. O assentamento já a reconhece como uma escola*

*do Campo. Então, a nossa luta é garantir que este reconhecimento, para além do estado, exista também para a comunidade escolar. Os professores mais antigos e a diretora ainda não assumiram essa identidade.*

A escola e/ou a pedagogia tradicional no contexto escolar permaneceu de forma hegemônica até o fim do século XIX. Neste sentido, os professores apresentam verbalmente os conteúdos, sem relação com o cotidiano, assim como a memorização por meio da repetição. O estudante atinge o êxito pelo próprio esforço e a educação é entendida como processo externo, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual. Assim, a escola é hierarquizada com normas rígidas de disciplina e se caracteriza pelo conteudismo, exercícios de fixação e memorização. Por isto, Saviani (1988) classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalha os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais.

Por outro lado, a problemática enfrentada pela Escola Estadual Maria Elisa Valle de Menezes abrange também outras localidades. Silva (2016), em seu artigo “A educação do campo e seus desafios”, afirma que, conforme o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2015) e a oferta da educação básica para a população rural, conforme a LDB 9394/96, mostram a precisão de praticar uma educação que recupere as identidades dos sujeitos do campo e proporcione conteúdos e metodologias que conversem com as vivências políticas e culturais, valorizando as singularidades do campo. Apesar de existir uma legislação, documentos e programas que têm em vista contextualizar a Educação do Campo, compreende-se como ainda se está distante dessa condição. A autora cita que o currículo ensinado nas escolas do campo no município de Cumarú – PE não atende e nem contempla a vivência e a realidade dos estudantes.

*Em seguida, dei aula na Escola Municipal de Bocaiúva no Curso de Qualificação Profissional, coordenado pelo MST e a Fundação Paulino em parceria com o Estado de Minas. Esse curso fomentou vários Cursos de Qualificação Profissional em Minas Gerais e o PA Betinho foi contemplado com alguns e eu dei aula neles.*

Nesta época, Marcos Fernandes Silva já havia se formado no curso de Magistério da Universidade Federal de Montes Claros e estava familiarizado com as teorias da Escola Socialista, do Método Freireano e com a Pedagogia do MST.



*O segundo processo seletivo, indicado pelo Setor de Educação do MST do Norte de Minas, foi o do Curso de Licenciatura em História, pela Universidade Federal da Paraíba. Aí eu consegui passar! Tinha mais ou menos uns 600 concorrentes para formar uma turma de 42 alunos. E eu consegui passar! Tanto a minha formação no Magistério, no Curso Normal de nível médio (de 2006 a 2010), como licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (de 2014 a 2018) foi financiado pelo PRONERA – Programa de Educação na Reforma Agrária.*

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, pelo direito à educação com qualidade social. Historicamente, a educação do campo está ligada às reivindicações e lutas dos Sem-Terra, pois faltam escolas nas áreas de Reforma Agrária. Em um país como o Brasil, em que a desigualdade e o acesso aos programas básicos de sobrevivência são privilégio de poucos, lutar pela educação pública, gratuita e de qualidade é dever de todos nós. Um dos maiores pilares da luta pela educação do campo no Brasil foi o PRONERA. Sua gestão é compartilhada pelo tripé: Estado – Universidades -Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. O PRONERA em 20 anos foi responsável pela escolarização de mais de 190 mil camponeses e camponesas. Por meio dele, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). O programa também capacita educadores e coordenadores locais, que são os multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. (MARINALVA, 2018).

O decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem-Terra e Quilombolas. Na reestruturação, o governo extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, a continuidade do PRONERA voltado para a formação de estudantes do campo ficou inviabilizada. A medida foi mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo. (CALDAS, 2020).

## As experiências vividas no Setor de Educação do norte de Minas, no Pátria Livre, projeto Sim Eu Posso; no Coletivo de Frente de Escola, na Articulação de Educação do Campo do Semiárido Mineiro e no Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LabÉdoCampo da UNIMONTES

*Eu fui para o Pátria Livre, porque eu já estava inserido no **Setor de Educação do MST** há muito tempo e tive outras experiências na organização de escolas. Eu ajudei a organizar a Escola Agroecológica Pistrak em Pirapora no Acampamento José Bandeira, a partir de um encaminhamento do Coletivo de Educação da Regional do Norte de Minas. A minha tarefa era negociar com o município de Pirapora a criação da escola, organizar a estrutura do espaço e um Coletivo de Educação, para garantir atuação dos professores na escola.*

*Depois eu fui negociar a escola do Acampamento Estrela do Norte, em Montes Claros, com a Secretaria de Educação do Estado. Recebi a tarefa de construir o escopo da escola e negociar com a Secretária de Estado. Depois que a escola foi autorizada a funcionar na região, eu ficava transitando de um Assentamento para o outro, como exemplos: o PA Betinho em Bocaiuva, o João Pedro Teixeira, em Olhos D'água; o Eloy Ferreira, em Engenheiro Navarro; o Professor Mazan, em Bocaiúva; o Estrela do Norte, em Montes Claro, o Darcy Ribeiro, em Capitão Enéas. Em seguida, recebi do Setor de Educação do Norte de Minas a tarefa de coordenar um polo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, no Assentamento Estrela do Norte, que atendia todas as comunidades do entorno. Tinha turmas de Técnico em Agropecuária, Informática e Administração.*

*Posteriormente recebi a tarefa de assumir a criação da **escola do Acampamento Pátria Livre em São Joaquim de Bicas**. Primeiro tive que construir a estrutura da escola e depois negociar com o Estado a autorização do seu funcionamento. Depois, voltei para o Norte de Minas para coordenar junto com alguns companheiros o Projeto Sim Eu Posso.*

O “**Sim, eu posso!**”<sup>7</sup> (“Sí, yo puedo”) é um método de alfabetização em massa, que foi utilizado para erradicar o analfabetismo em Cuba, e já

---

<sup>7</sup> Mais informações sobre O “Sim Eu Posso” podem ser encontradas em Silva e Almeida (2017). Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA5\\_ID6641\\_02082018121638.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA5_ID6641_02082018121638.pdf). Acesso em: jun. 2021.

chegou a cerca de 30 países, com uma metodologia a partir de videoaulas e cartilhas para alfabetizar jovens e adultos. O “Sim eu Posso!” recebeu em 2006 o Prêmio de Alfabetização da UNESCO e chegou ao Brasil em uma parceria com algumas prefeituras do estado do Piauí. No ano seguinte, em 2007, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) incorporou a metodologia em suas ações educacionais, e começou a aplicá-la nas áreas de reforma agrária. Essa iniciativa popular do MST tem possibilitado a organização de experiências, que tornaram possível a alfabetização de milhares de pessoas em diversos estados no Brasil. A partir da identificação de uma letra, o sujeito acercar-se da leitura de livros, da assimilação da escrita de uma palavra, chega a redigir textos. O “Sim, eu posso” é a possibilidade da pessoa se tornar sujeito de si, de se tornar protagonista de sua vida e, sobretudo, sujeito coletivo. (GONÇALVES, 2015).

*No ano seguinte, me pediram para voltar ao Acampamento Pátria Livre para assumir as aulas de História do Ensino Fundamental e Médio, e a Direção da escola que abrange também a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fiquei por 2 anos no Pátria Livre.*

Marcos Fernandes Silva, quando foi Diretor da Escola Elizabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre, discorreu sobre os processos de materialização da escola focalizando, particularmente, o seu contexto educacional. Ou seja, o corpo docente; o plano de trabalho anual; a formação e a qualificação dos docentes, as experiências pedagógicas; o papel da educação e da escola na vida das famílias e da comunidade. Estas narrativas estão registradas no videodocumentário denominado “A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre-MST” exibido no VII SITRE - Simpósio Internacional - Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. (PEREIRA, 2019). Disponível em: <https://youtu.be/97kW6gwzRKQ>. Acesso em: mai-2020.

*E agora voltei novamente para o norte de Minas para ajudar na organização da escola do Assentamento Arapuim, em Pedras de Maria da Cruz, uma comunidade tradicional de pescadores e da Escola do Assentamento Estrela do Norte, que está passando por vários problemas. O **Setor de Educação do MST** tem três Frentes de trabalho: a **Frente de Escola**, que eu faço parte e representa todas as escolas do MST; a **Frente de Educação Infantil** que prepara*

os educadores para assumirem as Cirandas<sup>8</sup>; a Frente da Educação de Jovens e Adultos –EJA, porque esta é uma política do MST para combater o analfabetismo. As Frentes são compostas por um Coletivo com representatividades nas Regionais. Em cada Regional tem uma pessoa que compõe a Frente Estadual. Sempre que possível, nós nos organizamos e reunimos na Frente Estadual, para discutirmos estas três Frentes.

Nós temos a **Articulação de Educação do Campo do Semiárido Mineiro**, onde todos os movimentos sociais do semiárido mineiro pensam coletivamente estratégias para garantir que a Educação do Campo seja viabilizada pelo poder público no norte de Minas. Em parceria com esta Articulação temos o **Laboratório de Ensino em Educação do Campo da Unimontes: Identidade, Território, Agroecologia**. O Laboratório é coordenado pela professora Magda Martins Macêdo, do Departamento de Educação da Unimontes, militante do MST. Ela, há tempos, ajuda muito o Coletivo de Educação e contribuiu também na organização da Escola Estrela do Norte. Nós fazemos a discussão da Educação do Campo, por meio deste Laboratório.

**O Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LabÉdoCampo** é um projeto permanente da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) desde 2014, o qual busca ser um espaço de trocas de saberes entre a universidade e sujeitos do campo. Participam do Projeto docentes de diversos departamentos, acadêmicas/os de várias licenciaturas e egressas/os. O LabÉdoCampo, juntamente com movimentos sociais populares, Institutos Federais - IFEs regionais, Organizações não Governamentais - Ongs e entidades de classe compõem a **Articulação Por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro**. Essa Articulação se constitui num espaço partilhado e compartilhado pelos movimentos sociais do campo, instituições de ensino superior, escolas do campo, secretarias de

---

<sup>8</sup> A Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra. Mais de 180 meninas e meninos participam do espaço, que vai além do apoio dado às mães participantes do evento. As Cirandas Infantis do MST se consolidam como ambientes de formação voltados às crianças do Movimento. Este é o espaço delas. “Pensar um encontro do Movimento e não pensar as Cirandas não representa a coletividade. Hoje, a gente pensa este espaço mais pela criança do que pela mãe”, destacou Flávia Tereza da Silva, uma das coordenadoras da Ciranda Infantil que ocorre no evento. “No início, há 36 anos quando as Cirandas Infantis do MST surgiram, o principal objetivo era possibilitar a participação dos pais, especialmente das mães, nas atividades de formação do Movimento. Mas hoje a nossa principal preocupação são as crianças”. (PUZZI, 2020). Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/07/ciranda-garante-diversao-e-formacao-para-criancas-no-encontro-das-mulheres-sem-terra/>. Acesso em: jun. 2021.

educação e outras instituições e organizações do campo. Em parceria lutam pela educação do campo contextualizada e comprometida. Essa Articulação desenvolve: a) práticas pedagógicas, propondo a convivência pacífica com o Semiárido Mineiro; b) o aprofundamento e ampliação da discussão sobre a Educação do Campo; c) e sua relação dialógica com a Diversidade Cultural do Semiárido Mineiro. Nessa perspectiva, a Articulação entende o campo como espaço de vida digna, com necessidades de políticas públicas e projeto educativo peculiar ao modo de vida campesino. Esta concepção de educação é respaldada nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, no Parecer Nº36/2001 e na Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Estes documentos constituíram importantes conquistas no âmbito das políticas públicas. (MACÊDO, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do professor Marcos Fernandes Silva nos permitiu compreender a constituição de sua carreira como educador, o seu papel no processo de estabelecimento, ampliação e desenvolvimento da educação em escolas do MST. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias, experiências vividas e a sua formação docente.

O seu empenho em fazer com que as escolas do MST se tornassem realidade reforça a luta do povo brasileiro pela escola pública, e produz a conscientização do direito à escola no/do campo. As possibilidades de sucesso da educação rural que o MST propõe, como forma de resistência e como um modelo a ser seguido nas escolas de acampamentos e assentamentos, devem considerar as experiências educacionais vivenciadas pela população pobre da zona rural, da qual fazem parte os trabalhadores rurais assentados. Ou seja, devem ser pensadas a partir de um processo histórico e pedagógico, que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social.

Em função dessas constatações, ressaltamos que as escolas do campo geridas pelo MST com a colaboração do Prof. Marcos Fernandes Silva são espaços educacionais capazes de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo. Ou seja, a escola é o lugar de cultivo da identidade Sem-Terra, de formação humana politicamente comprometida em produzir sujei-

tos capazes de continuar o projeto histórico de lutar pela Ocupação de Terras improdutivas de propriedades rurais, pela Reforma Agrária e pela Transformação Social.

O MST procurou construir, ao longo da e sua existência, uma proposta de escola que fosse suficientemente capaz de atender às necessidades das crianças do campo. E que, diferenciada do modelo convencional, é orientada por uma proposta pedagógica que ultrapassa os limites da escola, levando-se em consideração a realidade em que as crianças vivem e as experiências por elas vivenciadas como parte integrante e fundamental do processo de ensino aprendizagem.

Esta intencionalidade é que faz a diferença nas escolas do Movimento e produz significados para as políticas públicas e os processos de formação do MST. As escolas do MST têm contribuído para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona a luta e resistência pelo direito à terra. Nesse sentido, afirmamos que a escola conhece e respeita a história de seus alunos, trabalha com a memória coletiva, se vincula à realidade deles, ajudando-os a ser um grupo social enraizado em um coletivo.

Devemos lembrar que certos processos educativos, que sustentam a identidade Sem-Terra, jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. A pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos é muito maior que a escola e envolve a vida como um todo” (CALDART, 2001). Porém, o MST também vem demonstrando em sua trajetória que a escola faz parte de seu movimento pedagógico e que precisa da própria escola para dar conta de seus desafios como sujeito educativo.

---

**Resumo:** Este trabalho tem como **objetivo** analisar a história de vida de um educador do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, desde o seu nascimento, em uma pequena comunidade rural no norte de Minas, até o momento presente. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias, experiências vividas e a sua formação docente. A **abordagem metodológica** escolhida para o desenvolvimento deste estudo, de caráter qualitativo, tem como referência a História Oral, metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e ao mesmo tempo dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e, inclusive, as fontes oficiais. (PEREIRA, 2008). O **aporte teórico** deste estudo fundamenta-se nas ideias de Walter Benjamin sobre a noção de memória e narrativa, que só fazem sentido quando articuladas a uma experiência histórica mais ampla, a uma memória coletiva. **Concluímos** que a trajetória do professor Marcos Fernandes Silva nos permitiu compreender o processo de constituição de sua profissão docente, o seu papel na construção, institucionalização e desenvolvimento de escolas e da educação do MST, que não pode ser analisada separadamente do contexto social e de luta pela reforma agrária.

**Palavras-chave:** História de vida. Trajetória docente. MST. Memória. Narrativa.

**Abstract:** This work aims to analyze the life story of an educator from the Landless Workers Movement - MST, since his birth, in a small rural community in the north of Minas, until the present moment. Their pedagogical practice and the mediation of teaching and learning processes are closely linked to their memories, lived experiences and their teacher training. The methodological approach chosen for the development of this qualitative study is based on Oral History, a research methodology that privileges unwritten testimonies, non-hegemonic sources and, at the same time, dialogues with a multiplicity of written, visual and, including official sources. (PEREIRA, 2008). The theoretical contribution of this study is based on Walter Benjamin's ideas on the notion of memory and narrative, which only make sense when articulated to a broader historical experience, to a collective memory. We conclude that the trajectory of professor Marcos Fernandes Silva allowed us to understand the process of constitution of his teaching profession, its role in the construction, institutionalization and development of schools and MST education, which cannot be analyzed separately from the social and struggle context for agrarian reform.

**Keywords:** Life story. Teaching trajectory. MST. Memory. Narrative.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M. de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. A arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERNARDI, C. J. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 4, out./dez. 2016.

BRANFORD, S; ROCHA, J. **Cutting the wire**: the story of the landless movement in Brazil. Londres Roseli: Latin America Bureau, 2002.

BRASIL DE FATO. **Acampamento do MST às margens do Rio Paraopeba sente os efeitos do rompimento da barragem**. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/> Acesso em: jul. 2019.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Stud. av.**, São Paulo, v.15, n. 43, set./dez. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: fev. 2020.

CALDAS, A. C. Com fim do Pronera Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato** - Curitiba (PR), 2020.

CASTRO, M. MST completa 37 anos e mostra a força da agricultura familiar durante a pandemia. **Brasil de Fato**, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/01/22/mst-completa-37-anos-e-mostra-a-forca-da-agricultura-familiar-durante-a-pandemia/> Acesso: mai. 2021.

COELHO, F. É preciso fazer a mística: o forjar de uma identidade coletiva sem-terra. **Dimensões**, v. 26, p. 325-349, 2011.

FOLHA PRESS. **Em protesto contra a Vale MST bloqueia ferrovia em Brumadinho**. Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2019/01/31/em-protesto-contra-a-vale-mst-bloqueia-ferrovia-em-brumadinho/>. Acesso em: jul. 2019.

FORTUNATO, M. L. **O coronelismo e a imagem do coronel**: de símbolo a simulacro do poder local. 2000. 225 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

FLORESTA, Leila. **Escola dos acampamentos/assentamentos do MST**: uma perspectiva para a revolução? 2006. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

GALZERANI, M. C. B. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leitura. Campinas: Mercado de Letra, 2004.

GALZERANI, M. C. B. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 1999. p. 99-108.

GONÇALVES, J. R. Andragogia – **Método Sim Eu Posso!** Trabalho do curso de Psicologia da Educação II.- Professor Dr. José Fernando Fontanari. Universidade de São Paulo - Instituto de Física de São Carlos, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/52473704-Andragogia-metodo-sim-eu-posso.html>. Acesso em: mai. 2020.

LADEIA, J.E.B. **Quando o campo encontra a cidade**: análise do Assentamento Herbert de Souza - Betinho no distrito de Engenheiro Dolabela - (Bocaiúva, MG). 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Gestão das Cidades da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

MACÊDO, M. M *et al.* A atuação do LABÉDOCAMPO/UNIMONTES em uma escola de assentamento do MST: possibilidades e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: diversidade, formação e saberes docentes, 1., 2018, Monte Claros. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cied/trabalhos/a-atuacao-do-labeledocampo/unimontes-em-uma-escola-de-assentamento-do-mst%3A-possibilidades-e-desafios> Acesso em: 10 jun. 2021.

MARROW, H. I. In: SANTOS, G. F. dos. **Escola de Enfermagem Carlos Chagas (1933 – 1950)**: a Deus – pela humanidade – para o Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MARIALVA, M. E. de A. **PRONERA, política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária**. 2011. 169 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251097>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MCGEOCH, G. G. Marxismo, Mística e o MST: Qual é o segredo do MST na luta pela reforma agrária no Brasil? **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 19, n. 33, p. 174-196, jan. /jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/88044>. Acesso em: mai 2021.

MST. **Quem somos?** Disponível em: Quem Somos - MST. Acesso em: 30 jan. 2018

PEREIRA, B. M. **Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

PEREIRA, B. M. **1 Videodocumentário de 9min**. A luta como instrumento pedagógico e espaço de conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento Pátria Livre-MST. Direção, roteiro e decupagem: Bernadeth Maria Pereira. Câmera e edição: Henrique Falcão. Trilha sonora: Eduardo Pinheiro. 2020. Disponível em: (146) VÍDEO MST ESCOLA ELISABETH TEIXEIRA - YouTube Acesso: mai - 2020



PEREIRA, B. M.; BRETAS, F. P; FERNANDES, M. S. A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no acampamento Pátria Livre –MST. In: **VII Simpósio Internacional SITRE Trabalho, Relações de Trabalho Educação e Identidade**. 2020.

PERES, P. C.; WIZNIEWSKY, C. R. F. **Desafios na Formação de Sujeitos do Campo**: O Caso da Escola Fernandino Fernandes, Santa Maria. Disponível em: Art.3.pdf (ufsm.br) Acesso em: mai 2021.

PUZZI, T. **Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra**. In: MST Notícias, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/07/ciranda-garante-diversao-e-formacao-para-criancas-no-encontro-das-mulheres-sem-terra/> Acesso em: jun-2021

ROSSETTO, E. R. A. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST**: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, D. O. da. (Comissão de Jovens Multiplicadores de Agroecologia). A Educação do Campo e seus desafios. In: **Sabiá - Centro de desenvolvimento agroecológico**. 2016. Disponível em: <https://www.centrosabia.org.br/> Acesso em: mai 2021.

SILVA, A. O; ALMEIDA, R. S. A. Sim eu posso: o fazer-se social do MST em campanha de alfabetização de jovens, adultos e idosos no alto sertão de alagoas em 2017. In: **V Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Olinda – PE, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/49029> Acesso em: jun.- 2021.

SKIDMORE, T. **The politics of military rule in Brazil 1964-1985**. New York: Oxford University Press, 1988.

STÉDILE, J, P; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TYSON, et all.9 Brazil: Militocracy and frustrated democratization. In: BLACK, Jan Knippers (Org.). **Latin America**: its problems and its promise. Oxford: Westview Press, 1998. p. 591-606.

VALLVERDU, J. **Los Sin Tierra**: Mística y resistencia en el MST de Brasil. Tarragona: URV Publicaciones, 2012.

VERGARA-CAMUS, L. **Land and freedom**: the MST, the Zapatistas and peasant alternatives to neoliberalism. Londres: Zed Books, 2014.

Recebido em Junho de 2021

Aprovado em Agosto de 2021

# CORRELAÇÕES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR E DA TERMINOLOGIA CIENTÍFICA: aspectos das competências socioemocionais e da interdisciplinaridade

*CORRELATIONS OF RESEARCH IN HIGHER VOCATIONAL AND  
TECHNOLOGICAL EDUCATION AND SCIENTIFIC TERMINOLOGY: aspects  
of socio-emotional skills and interdisciplinarity*

---

**Fernanda Demai**

Centro Estadual de Educação Tecnológica  
Paula Souza

Orcid.org/0000-0002-3982-9401

E-mail: fernanda.demai@gmail.com

## INTRODUÇÃO: Terminologia e Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior

“A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. [...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”

(Maurice Tardif, *Saberes Docentes e Formação Profissional*)

**E**ste trabalho objetiva apresentar e caracterizar algumas correlações possíveis dos estudos conceituais e terminológicos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior, com apresentação do estudo de caso “Descrição Conceitual-Terminológica das Competências Socioemocionais e a Interdisciplinaridade na Formação do Tecnólogo”.

Essa prática terminológica, que visa à análise conceitual e à descrição das competências socioemocionais do egresso de Cursos Superiores de Graduação Tecnológica, é uma das atividades do projeto “Estudo e Elaboração de Currículos de Cursos Superiores de Tecnologia Organizados por Competências: gestão, pesquisa, capacitação e difusão”, desenvolvido no portfólio da Unidade do Ensino Superior de Graduação (Cesu) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), cujo Coordenador Técnico é o Prof. Dr. Rafael Ferreira Alves.

Seguindo o mote do dossiê “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas: relações entre memória e experiências na construção da identidade dos docentes”, de extrema relevância para a atualidade e para a História da Educação, objetiva-se contribuir com apresentação de um percurso de pesquisa, gestão e desenvolvimento na área da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior, o qual é permeado por atuais discussões e contextualizações das denominadas “competências socioemocionais” e sua relação com a interdisciplinaridade.

A Cesu conta com um Grupo de Trabalho (GT) constituído para planejar e oferecer cursos de atualização e formação continuada de docentes, com vistas aos processos de ensino e aprendizagem nos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do CPS.

Citam-se nominalmente os integrantes desse GT de Formação Continuada - 2021: Ana Cláudia Melo Tiessi Gomes de Oliveira; André Guilles Troys de Campos Andriano; André Luiz Braun Galvão; Carlos Alberto Bucheroni; Cristine Tatsue Onoue Amaral; Danila Comelis Bertolin; Esmeralda Aparecida de Oliveira; Fábio Gomes da Silva; Fernanda Mello Demai; Fernando Santos de Oliveira; Flávia Moura Cintra; Janaína Rute da Silva Dourado; Juliana Tonon Oliveira; Luciana Ruggiero Gonzalez; Luciano Camilo Malvesti; Maitê Almeida Bemerguy; Mariane Teixeira; Marinês Oliveira Perez; Renata Castro Cardias; Sandra Paula da Silva; Thaís Lari Braga Cilli.

Enfatiza-se que o trabalho do GT e a atuação de uma parte de seus membros convergem para frentes de elaboração e reestruturação de currículos de cursos, o que vai ao encontro da necessidade e da relevância de estudar e descrever os conceitos que formam a *definição* das competências socioemocionais e sua relação cada vez mais premente com a interdisciplinaridade.

Na presente proposta, combinam-se pesquisa, ensino e difusão – no caso, a pesquisa é conceitual-terminológica, e a área-tema é a Educação Profissional e Tecnológica de Graduação, que também se constitui na área-alvo de práticas de ensino e difusão.

A escolha desse recorte deu-se de forma direcionada à ementa do Dossiê Temático citado.

O autor deste trabalho é um dos Coordenadores de Projetos Pedagógicos da Cesu cujas linhas de pesquisa são “Estudos e Desenvolvimento de Currículo por Competências no Ensino Superior Tecnológico” e “Terminologia” – assim, predominantemente, busca-se por aplicação dos estudos de conceitos e termos nas pesquisas e no trabalho na área de Educação Profissional e Tecnológica.

O autor deste trabalho não desempenha atualmente a atividade da docência propriamente dita e sim uma função que é marcada por pesquisa, gestão e desenvolvimento do ensino – assim, o estudo de caso constitui-se em um trabalho que envolve várias etapas e momentos de estudo e elaboração individuais, mas que é também conjunto e colaborativo: a pesquisa sobre as competências do Tecnólogo do Centro Paula Souza, notadamente as denominadas “socioemocionais” e sua análise conceitual e descrição terminológica à luz de relações com a interdisciplinaridade.

Serão abordados o início da pesquisa e os resultados decorrentes, na linha temporal de maio de 2020 a maio de 2021.

## **O ESTUDO DE CASO: Descrição Conceitual-Terminológica das Competências Socioemocionais e a Interdisciplinaridade na Formação do Tecnólogo**

Para a realização do estudo de caso: “Descrição Conceitual-Terminológica das Competências Socioemocionais e a Interdisciplinaridade na Formação do Tecnólogo”, foram analisados discursos prioritariamente legais, institucionais e de referência em Educação Profissional e Tecnológica, considerando-se uma amostragem autoral de naturezas coletiva ou individual, no caso de pesquisadores autônomos, amostragem esta que busca resgatar elementos

conceituas, noções, princípios de Educação Tecnológica de Nível Superior expressos em manifestações formais de autores envolvidos ou ainda com poder normatizador, legislador ou consultivo. Esse resgate, sem o objetivo de esgotar o assunto ou as discussões, fundamenta a descrição terminológica, ou seja: as contribuições da ciência Terminologia para a área ou ciência da Educação. A descrição, sem o caráter de prescrição, fundamenta-se em leitura, coleta e sistematização dos elementos ou traços de significação mais relevantes, conforme métodos e práticas de estudos linguísticos e terminológicos.

A metodologia utilizada é pautada em análise conceitual e descrição terminológica, a partir da fundamentação teórico-metodológica extraída das teorias Comunicativa e Sociocognitiva da Terminologia, que preconizam o estudo de conceitos e de termos conforme suas funções comunicativa, social, cultural e histórica, incluindo aspectos de relações entre Linguística e texto (conjuntos de textos sistematizados, análises textuais e produções textuais).

O estudo é descritivo de fontes exclusivamente escritas, de acesso público.

A metodologia possui viés quanti-qualitativo, visto que a frequência dos termos (componente quantitativo) é um dos critérios para a seleção de termos e de conceitos para a análise. Em relação ao componente qualitativo, os termos selecionados são os mais representativos dos conceitos da área estudada; a fim de atender ao recorte do estudo de caso que será apreciado, será abordada a sistematização de um conjunto de competências socioemocionais que caracterizam o perfil *ideal* do profissional formado em Curso Superior de Tecnologia no contexto do desenvolvimento, do empreendedorismo e da inovação e sua aplicação na elaboração de definições terminológicas. Serão apresentadas as definições de dois termos com representatividade conceitual e frequência expressiva nos textos pedagógicos. São os seguintes os termos-chave sob análise: *competência socioemocional; interdisciplinaridade*.

## Teorias da Terminologia direcionadas às suas funções comunicativa, social, cultural e histórica das linguagens de especialidade

Serão discutidos, de forma sucinta, aspectos da configuração de uma amostragem de termos, a partir da análise de textos fidedignos, exclusivamen-

te escritos, em uma abordagem terminológica (com ênfase nos princípios das Teorias Sociocognitiva e Comunicativa da Terminologia).

Em relação à Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT –, destacam-se a valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista e a concepção de termo como unidade de função comunicativa e discursiva (CABRÉ, 1993; 1999).

Em relação à Teoria Sociocognitiva da Terminologia – TST –, destacam-se os preceitos relacionados às funções comunicativa, cognitiva e discursiva dos termos, além da motivação terminológica – ou seja: a configuração dos termos, as palavras e formas linguísticas de representação dos conceitos, com o uso de itens linguísticos, não é aleatória e possui relação com sistemas cognitivos, modos de apreender e de representar a realidade (TEMMERMAN, 2001; 2002).

Dessas teorias, toma-se a concepção de termo como um signo linguístico que representa um conhecimento especializado de uma área do saber humano, caracterizado pela integração e pela interação de forma e significado (a forma linguística e o sentido são interdependentes). A partir dessas proposições, o signo linguístico pode ser entendido como item cultural e ideológico que representa, por meio da linguagem, valores de uma comunidade sócio-histórica e linguístico-cultural, valores esses fortemente marcados pelos conhecimentos, pelo discurso e pela *práxis* de campos técnicos, científicos e tecnológicos. Para aprofundamento teórico, recomenda-se o estudo de Barbosa (2007), Cabré (1993; 1999), Demai (2014), Temmerman (2001; 2002).

De modo a detalhar o estudo conceitual-terminológico, será destacada a análise dos *semas*, também chamados, em Linguística, de *traços semânticos* ou *componentes semânticos* (DUBOIS et al. (1978[1973], p. 526-527). Neste trabalho, será utilizada a noção de *sema* para a construção de definições dos termos que servem de amostragem, em uma perspectiva de análise conceitual e descrição terminológica.

## A Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior e o Tecnólogo

A Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior é um tipo muito particular de Educação que integra a Educação Nacional, o que visa ao prepa-

ro de *Tecnólogos* para o trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção ou a reintegração do cidadão no mundo laboral, uma importante esfera da sociedade.

Com as modificações sócio-históricas e culturais no território nacional e - também em contextos internacionais - as atividades de Ensino Superior devem responder - e corresponder - às demandas da sociedade e do trabalho, como um campo muito caro à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), já que se constitui em seu campo de ação *essencial*.

Assim, a EPT deve ter comunhão de princípios e práticas com os diversos setores produtivos, sabendo-se uma Educação voltada ao trabalho e à vida cidadã.

Como estudo de caso em relação às competências dos egressos de Cursos Superiores de Tecnologia, a referência é o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que, conforme o site da instituição, administra 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) no estado de São Paulo, oferecendo mais de 80 Cursos Superiores de Tecnologia, atendendo à quase totalidade dos eixos tecnológicos e cursos do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) do MEC, além de propostas pedagógicas originais, cursos nos quais estudam, aproximadamente, 94.000 alunos. (CENTRO PAULA SOUZA. *Site Institucional*, 2021a/ Sobre o Centro Paula Souza).

A abrangência e a diversidade da instituição Centro Paula Souza, ao lado das atuais pesquisas e conceituações sobre a necessidade de se formar perfis profissionais que contemplem as “competências socioemocionais”, levou algumas frentes de trabalho pedagógico do Ensino Superior Tecnológico a uma necessária descrição e sistematização dessas capacidades, colaborando para a estruturação de perfis direcionados à área de Ciência e Tecnologia em contextos modernos e em constante atualização.

Conforme as diretrizes institucionais, os Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Paula Souza pressupõem, de forma sintética, o desenvolvimento das seguintes competências socioemocionais, além das competências específicas (profissionais, cognitivas, tecnológicas) de cada profissão e respectivo eixo tecnológico:

- Demonstrar capacidade de resolver problemas complexos e propor soluções criativas e inovadoras;

- Desenvolver a visão sistêmica, identificando soluções, respeitando aspectos culturais, éticos, ambientais e sociais no âmbito local, regional e internacional;
- Evidenciar o uso de pensamento crítico em situações adversas;
- Empreender ações inovadoras, analisando criticamente a organização, antecipando e promovendo transformações;
- Administrar conflitos quando necessário, estabelecer relações e propor um ambiente colaborativo, incentivando o trabalho em equipe;
- Atuar de forma autônoma na realização de atividades profissionais e na execução de projetos;
- Elaborar, gerenciar e apoiar projetos, identificando oportunidades e avaliando os riscos inerentes;
- Comunicar-se, tanto na língua materna como em língua estrangeira

(CENTRO PAULA SOUZA/ UNIDADE DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO (CPS/ CESU), 2021b, p. 9)

Em 2021, o Ministério da Educação (MEC) postulou a definição de “competências socioemocionais”:

conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/CNE/CP, 2021, Art. 20)

A definição legal de competência socioemocional será um dos conjuntos de semas ou traços semânticos principais que serão levados em consideração para a proposição dos resultados deste trabalho.

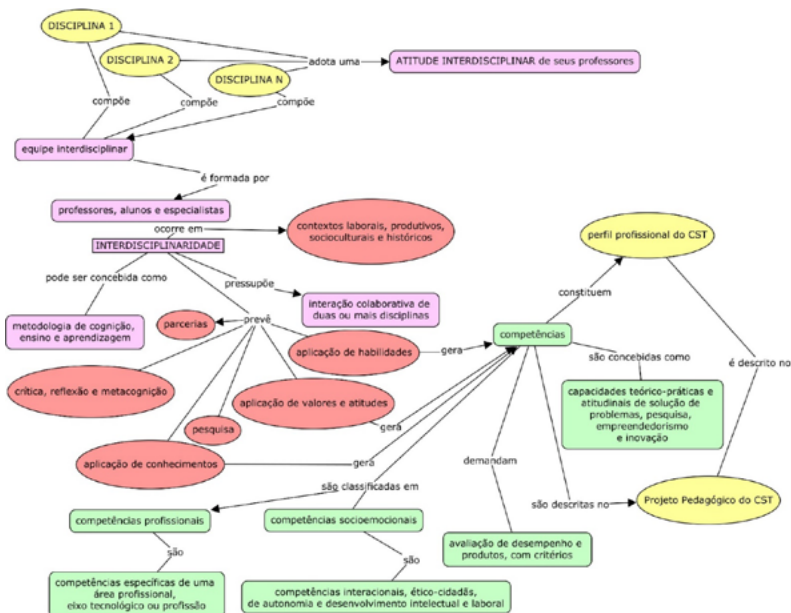
Em relação à interdisciplinaridade, o estudo das competências pessoais, socioemocionais, interacionais leva à percepção de que essas são as próprias competências interdisciplinares, pois são direcionadas ao trabalho e à pesquisa em colaboração, bem como propiciam discussões, comunicação e expressão, proposição e trabalho por projetos e para a solução de questões e tarefas comuns a mais de um campo, com estudo, reflexão e aplicação de conceitos e práticas de mais de uma disciplina, sem neutralizar a importância individual de cada campo ou matéria.



Considera-se, por meio de estudos da área da Educação, que a interdisciplinaridade pode ser considerada uma concepção e metodologia de cognição, ensino e aprendizagem que prevê a interação colaborativa de duas ou mais disciplinas para solução e proposição de questões e projetos relacionados a um tema, objetivo ou problema, com valorização e aplicação contextualizada dos conhecimentos e métodos disciplinares, sem a primazia ou relações hierárquicas de dominação de uma disciplina em relação à(s) outra(s).

Desse modo, todas as disciplinas teriam a mesma importância na execução de tarefas, na proposição, no desenvolvimento e na avaliação de projetos e das competências desenvolvidas pelos alunos. Desse modo também, todas as disciplinas teriam seu papel e sua importância para o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, no caso da EPT de nível superior.

O mapa conceitual a seguir foi elaborado a fim de ilustrar correlações possíveis entre competências socioemocionais e interdisciplinaridade no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia:



**Figura 1** - Mapa conceitual: correlações possíveis entre competências socioemocionais e interdisciplinaridade no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia. Elaboração própria, com uso do *software* Cmap Tools (INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION (IHMC), 2020)

O mapa conceitual é um esquema que representa e sistematiza os conceitos (tópicos principais, conceitos-chave) de uma área ou campo do saber, de modo não hierárquico, indicando as relações entre os conceitos, com recursos gráficos de figuras, setas e cores, além de verbos ou frases de ligação de função explicativa, escritos em linguagem natural, ou língua comum. É mais acessível, mais flexível e mais compreensível que estruturas estritamente hierárquicas, nas quais o conceito mais importante aparece no topo da cadeia, seguido pelos conceitos subordinados.

No mapa conceitual apresentado na Figura 1, são apresentados os conceitos “competências socioemocionais” e “interdisciplinaridade” em seu contexto de aplicação nos projetos pedagógicos, na estruturação do perfil profissional, na ligação com as competências profissionais e também de modo que seja representada a relação entre currículo e sociedade (contextos laborais, produtivos, socioculturais e históricos).

É sabido que a pesquisa sobre “interdisciplinaridade” é vasta em nosso país, não sendo a pretensão, de modo algum, esgotar o assunto.

Brizolla e Santos (2017) fornecem uma “visão” da abrangência dos estudos e da importante representatividade de estudiosos da interdisciplinaridade no Brasil:

Desde a chegada da interdisciplinaridade no Brasil, no **final dos anos 60** e início dos anos 70, vários autores têm discutido o tema. Entre estes alguns servirão de aporte teórico para a pesquisa como: Paulo Freire, Hilton Japiassu, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti, Gaudêncio Frigotto, Jurjo Torres Santomé, Heloisa Lück, Olga Pombo e Yves Lenoir. Muitos outros poderiam ser citados, porém esses autores **apresentam a interdisciplinaridade não como uma ciência ou nova disciplina, mas como possibilidade de diálogo entre as diferentes disciplinas e seus conceitos, sem anular ou diminuir os conhecimentos produzidos em cada Ciência**, que propõe a integração dos diferentes conhecimentos para dar sentido aos conceitos científicos. Em outras palavras, por acreditar que esses autores compartilham ideias que nos ajudam a pensar em uma possível via de interligação entre os domínios disciplinares. [grifos nossos] (BRIZOLLA; SANTOS, 2017, p. 74)

Ivani Fazenda (2008) ressalta a importância do papel das disciplinas em projetos interdisciplinares:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação

problema no sentido de Freire 1974, onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada.” (FAZENDA, 2008, p. 97)

Fazenda (2008) traz também um importantíssimo recorte para a “formação profissional”, na qual se encaixa a Educação Profissional e Tecnológica, em contextos de trabalho interdisciplinar:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes. (FAZENDA, 2008, p. 97)

Em relação aos “saberes da experiência” ou “experenciais”, Maurice Tardif (2014) afirma que

Pode-se chamar de saberes experenciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a **cultura docente em ação**.

Os saberes experenciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: **o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações** que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. (TARDIF, 2014, p. 48-49)

Assim Tardif (2014) leva a considerar também a interação como fonte de conhecimento, de conhecimentos originais, coletivos e individuais, que personalizam o ensino para além do currículo prescrito e dos livros didáticos. Concebe-se, então, que a interdisciplinaridade está no modo de ensinar, de resolver um problema laboral, de agir na sociedade, mas também de construção de novos conhecimentos, a partir de interações únicas ou experiências que, depois, podem transformar-se em padrões ou matrizes para a produção de outros conhecimentos.

A riqueza da interação e da interdisciplinaridade é praticamente inesgotável.

Para atender especificamente aos objetivos deste artigo, destaca-se que, na atuação do autor deste trabalho em projetos de formação docente, os conceitos, definições e práticas relacionados às competências socioemocionais e à interdisciplinaridade foram sistematizados em um curso denominado: “Interdisciplinaridade e competências profissionais e socioemocionais: caminhos para projetos formativos”, que compõe o rol de cursos do GT de Formação Continuada da Cesu (Unidade do Ensino Superior de Graduação do Centro Paula Souza). Esse curso, que traz propostas para atualização docente, concentrou, em seu material de apoio (CENTRO PAULA SOUZA/ UNIDADE DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO (CPS/ CESU), 2020), sistematizações de conceitos, definições e descrições de interdisciplinaridade, em Educação Geral e também em Educação Profissional e Tecnológica. Esse aparato teórico será resgatado, com aprofundamento no que concerne à análise conceitual e à descrição terminológica a que ora se propõe.

## DESENVOLVIMENTO: procedimentos metodológicos, fontes, critérios, considerações e proposições

### Procedimentos metodológicos e fontes do trabalho terminológico

Para o trabalho terminológico, é necessário pesquisar, reunir e organizar textos representativos da área em estudo, sistematizando-os, de modo primordialmente digital, estruturando-se, assim, em um conjunto de textos ou “corpo textual” (*corpus*) para extração e análise lexical ou terminológica.

Adotou-se especialmente uma metodologia híbrida, de extração de palavras com a utilização de ferramenta informatizada, o programa WordSmith Tools (SCOTT, 2020), combinada ou “mesclada” com a extração lexical manual e a análise humana.

No início do trabalho, sistematizou-se um *corpus*, ou seja, o conjunto organizado de textos para extração e análise de palavras e de termos técnicos e/ ou científicos.

As instituições pesquisadas, cujos textos serviram à extração de termos e à análise de conceitos, foram: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Brasil, estado de São Paulo); Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego (governo federal do Brasil); Unesco; OIT Cinterfor e alguns trabalhos de pesquisadores autônomos.

O *corpus* pode ser classificado na tipologia de obra técnico-científica/legal, prestando-se também às funções regulamentadora, pedagógica e de divulgação.

A periodicidade do *corpus* é de 2000 a 2021, e os termos foram dele extraídos considerando-se alguns critérios de “novidade”, “inovação” ou “neologia”: são novas combinações no eixo sintagmático (na frase) ou decorrentes de novos significados atribuídos a itens lexicais ou combinações já existentes.

Com a utilização da ferramenta informatizada, foram extraídas três listas: de palavras, de palavras-chave e de concordâncias, ou seja, de frases em que as expressões de destaque ocorrem.

Neste trabalho, serão apresentadas a análise e a descrição conceitual-terminológica de dois termos-chave, com a aplicação de critérios utilizados em Linguística e em Terminologia para validar o estatuto de conceito/ termo fixo na sociedade e a proposta de definições, para a composição de significados.

Para identificação e análise dos processos de formação dos termos, adotaram-se alguns critérios ou combinatória de critérios que avaliam aspectos da configuração morfossintática (organização das palavras e de seus constituintes) e semântico-pragmática (configuração de significados em contextos reais, o uso das palavras em textos próprios da área) dos termos, a partir do estudo e sistematização de fatores linguísticos (formas de composição dos termos e seus significados) e também de fatores extralinguísticos (as condicionantes e coerções para formação e utilização de um ou outro termo ou conceito na comunidade sociolinguística, tendo em vista aspectos históricos e culturais).

A seguir, cita-se o rol de critérios adotados para a identificação de termos compostos ou termos simples em diferentes estágios de configuração e fixação de termos nos discursos da área, de acordo com as proposições teórico-metodológicas de Alves (2007), Barbosa (2007), Barros (2004) e Demai (2014). Ressalta-se que os dois termos analisados e descritos no presente artigo são termos prototípicos e atendem aos critérios a seguir indicados:

- a. O termo designa um conceito particular no universo discursivo;
- b. O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística;
- c. O termo é representativo da área em estudo e/ ou apresenta características de ineditismo ou neologia;
- d. O termo é frequente e recorrente nos textos da área;
- e. É possível identificar recorrências e convergências de semas, para subsidiar a redação de uma definição terminológica concisa, ou seja, um texto explicativo sobre o significado do termo, priorizando-se os principais traços de significação e de sentido.

Após a extração e a seleção dos termos, principalmente os que apresentaram maior frequência (critério quantitativo), e os que atenderam aos critérios qualitativos elencados (a exemplo dos dois termos que servirão de amostragem), foram elaboradas definições, levando-se em conta os elementos de significação que aparecem nos textos do *corpus*.

Para a redação propriamente dita das definições, foram selecionados elementos de significação ou temas mais recorrentes, que convergem ou formam um “consenso de significado”. Esses consensos são validados, em sua maioria, junto a um ou mais especialistas da área.

## Considerações e Proposições

Considerando-se as disposições de uma parte da legislação que regulamenta os Cursos Superiores de Tecnologia, a Resolução CNE/ CP nº 1/ 2021, destacam-se os preceitos legais para a organização ou proposição do perfil e respectivas competências dos egressos:

Art. 28. Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem:

I - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e a gestão estratégica de processos;

II - incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

IV - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos;

V - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VI - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular; e

VII - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos.

(BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/CNE/CP, 2021, Art. 28)

Destacam-se também as considerações do Parecer CNE/ CP nº 7/ 2020 sobre o perfil, a natureza das competências, capacidades e saberes próprios e necessários à atuação do formado em Cursos Superiores de Tecnologia:

[...] perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas, as **competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos** necessários ao desempenho profissional do tecnólogo e perfil profissional das saídas intermediárias quando previstas [grifos nossos]. (BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/CNE/CP, 2020, p. 31)

A natureza e o diferencial do perfil e das competências do profissional graduado em Tecnologia são também pautados na Deliberação Ceeteps nº 70/ 2021, que “estabelece as Diretrizes para os Cursos de Graduação das Fatecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps”:

I. A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

II. A organização curricular compreenderá as **competências profissionais tecnológicas, e socioemocionais, incluindo os fundamentos científicos e**

**humanísticos** necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.

[...] (CENTRO PAULA SOUZA, 2021b, Art. 2º)

Ressalta-se a ênfase, no discurso legal, das competências e fundamentos “humanísticos”, juntamente com a articulação entre ciência e tecnologia, que se constitui na própria essência do perfil do Tecnólogo. Materializa-se também a interdisciplinaridade nessa convergência entre “humano”, “social”, “emocional”, com “profissional”, “científico” e “tecnológico” – assim, evidencia-se o caráter “multi” do Curso Superior de Tecnologia, multiplicidade a qual, em menor ou maior gradação, transita e evolui para uma maior interação e integração entre saberes e práticas na atuação e na intervenção coerentes e conscientes na sociedade – sendo os contextos laborais uma parte desse macroconceito de “sociedade”.

Considerando a natureza e a ênfase das competências do Tecnólogo - a exemplo do estudo de caso que serve de ilustração para as considerações tecidas -, os discursos legislativos, de instituições de ensino, órgãos regulamentadores e de referência em Educação e em Educação Profissional e Tecnológica, como o Ministério da Educação (MEC) (obras citadas) e também o Ministério do Trabalho (BRASIL/ MINISTÉRIO DO TRABALHO. *Classificação Brasileira de Ocupações* (CBO)) e autores autônomos, levando-se também em conta o direcionamento para as “principais competências requeridas para o profissional e para o cidadão do século XXI” (UNESCO, 2015); (CINTERFOR/ OIT, 2017), pode-se depreender que o perfil geral do egresso de Cursos Superiores de Tecnologia compreende tanto as chamadas competências profissionais ou tecnológicas como as chamadas competências socioemocionais.

O perfil profissional é o ponto de partida e o elemento crucial para o planejamento curricular, para a oferta do curso, para a caracterização da demanda e para o oferecimento de vagas, considerando que a EPT é um tipo muito especial de Educação, que trabalha em prol da profissionalização e da empregabilidade, além da formação integral do cidadão.

Considerando-se a relevância dos conceitos subjacentes, os dois termos-chave que servem de amostragem para a análise conceitual e descrição terminológica são justamente: *competências socioemocionais e interdisciplinaridade*.



## Definição e análise conceitual-terminológica de uma amostragem de termos-chave da área de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior

Na Figura 2, a seguir, apresentam-se propostas de definições terminológicas para os termos com representatividade, aspectos de ineditismo/ inovação e frequência relevantes nos textos especializados, com vistas a delinear o plano de ensino ou projeto pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior. Apresenta-se também uma análise conceitual-terminológica para cada termo, de forma sucinta, considerando os objetivos do trabalho e seus limites.

Termo, Definição	Análise conceitual-terminológica
<p>&lt;Termo&gt;</p> <p><b>Competências Socioemocionais</b></p> <p>&lt;Definição&gt;</p> <p>Competências pessoais, de natureza interacional, relacionadas/direcionadas a: aprendizagem baseada em projetos; contextos do trabalho; trabalho por projetos; ética profissional; pensamento crítico; resolução de situações-problema; análise e tomada de decisão; flexibilidade comportamental; trabalho conjunto-colaborativo para alcance de objetivos comuns; empatia; desinibição; trato com pessoas em diversas posições hierárquicas; autonomia intelectual e de ação; estruturação de plano de carreira; empreendedorismo, inovação e novas tecnologias; continuidade de estudos; projeto de vida; reflexão sobre o próprio conhecimento, potencialidade e possibilidades.</p>	<p>Em relação à forma, o termo <i>competências socioemocionais</i> é um termo composto, formado por dois itens lexicais, um substantivo (<i>competência</i>, em função de elemento determinado na composição) e um adjetivo (<i>socioemocional</i>, em função de elemento determinante ou especificador na composição), e designa um conceito em particular, que é expresso na definição.</p> <p>O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística, pois consta de textos da área de Educação Profissional e Tecnológica e textos sobre Educação Geral que se referem ou abordam as categorias <i>competências</i>.</p> <p>O termo é representativo da área ou tema em estudo, considerando critérios de neologicidade ou inovação; não é um termo inédito propriamente dito, mas as dúvidas e manifestações de incertezas quanto ao seu significado, em contextos específicos, apontam para uma necessidade de apropriação dos seus significados por parte dos públicos mediana e altamente especializados, usuários da terminologia em questão, como os próprios atores educacionais.</p> <p>O termo é bastante frequente e recorrente nos textos da área educacional, com a mesma configuração linguística e com significados que apresentam semas ou elementos de significação convergentes, demonstrando um relativo consenso no discurso especializado.</p> <p>É possível, com a análise dos contextos, ou partes do texto em que os termos aparecem, extrair traços de significado ou semas. Com esses traços, identificaram-se recorrências e convergências, para subsidiar a redação de uma definição terminológica. Os semas recorrentes em relação às diversas ocorrências do termo são elencados a seguir: <i>capacidades</i>; <i>assertividade</i>; <i>autoconfiança</i>; <i>autoconhecimento</i>; <i>colaboração</i>, <i>comunicação</i>; <i>criatividade</i>; <i>curiosidade</i>; <i>empatia</i>; <i>imaginação</i>; <i>interação</i>; <i>persistência</i>; <i>projeto</i>; <i>regulação emocional</i>; <i>relacionamento interpessoal</i>; <i>solução de problemas</i>; <i>respeito</i>; <i>responsabilidade</i>; <i>tolerância à frustração</i>; <i>tolerância ao estresse</i>, <b>entre outros</b>.</p>

Termo, Definição	Análise conceitual-terminológica
<p data-bbox="143 164 247 188">&lt;Termo&gt;</p> <p data-bbox="143 213 362 240"><b>Interdisciplinaridade</b></p> <p data-bbox="143 317 275 344">&lt;Definição&gt;</p> <p data-bbox="143 370 404 916">concepção e metodologia de cognição, ensino e aprendizagem que preveem a interação colaborativa de duas ou mais disciplinas para a solução e a proposição de questões e projetos relacionados a um tema, objetivo ou problema, com a valorização e aplicação contextualizada dos conhecimentos e métodos disciplinares, sem a primazia ou relações hierárquicas de dominação de uma disciplina em relação à(s) outra(s).</p>	<p data-bbox="423 164 978 277"><b>Em relação à forma, o termo <i>interdisciplinaridade</i> é um termo simples, formado por um único item lexical, um substantivo, e designa um conceito em particular, que é expresso na definição.</b></p> <p data-bbox="423 301 978 445"><b>O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística, pois consta de discursos educacionais de forma bastante expressiva, bem como de discursos laborais e de textos da área de Educação Profissional e Tecnológica.</b></p> <p data-bbox="423 469 978 756"><b>O termo é representativo da área ou tema em estudo, considerando-se os critérios de neologicidade ou inovação; não é um termo inédito propriamente dito, mas possui uma acepção diferente e inovadora no contexto da área de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior, principalmente em associação às chamadas competências socioemocionais, que estão sendo trazidas com força discursivo-ideológica no atual contexto da Educação e também dos diversos setores produtivos.</b></p> <p data-bbox="423 780 978 1067"><b>É possível, com a análise dos contextos, ou partes do texto em que os termos aparecem, extrair traços de significado ou semas. Com esses traços, identificaram-se recorrências e convergências, para subsidiar a redação de uma definição. Os semas recorrentes em relação às diversas ocorrências do termo são elencados a seguir: <i>capacidades</i>; <i>concepção</i>; <i>metodologia</i>; <i>cognição</i>; <i>ensino</i>; <i>aprendizagem</i>; <i>colaboração</i>; <i>interação</i>, <i>comunicação</i>, <i>solução de problemas</i>; <i>proposição</i>; <i>projeto</i>; <i>contextualização</i>, entre outros.</b></p>

**Figura 2** - Definição e Análise Conceitual-Terminológica de dois termos-chave da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior. Elaboração própria.

Como complemento à análise conceitual-terminológica, destaca-se a recorrência de alguns semas, tendo em vista a configuração dos termos “competências socioemocionais” e “interdisciplinaridade”. São eles: *capacidades*, *interação*, *comunicação*, *colaboração*, *projeto*, *solução de problemas*.

Essa recorrência vai ao encontro das características de motivação terminológica, visto que a repetição de ideias traz carga ideológica, originada,

justificada e defendida (motivada) a partir de pontos de vista e concepções de mundo, representadas nos textos e nos discursos sociais, nos quais estão inseridos os textos e discursos técnicos, científicos e tecnológicos.

Considerando-se os limites e propostas deste artigo, faz-se o encaminhamento para as considerações finais (não para “fechamento” do assunto ou da discussão), tendo em vista que as competências socioemocionais, como integrantes do perfil do egresso de Cursos Superiores de Tecnologia, são necessariamente direcionadas à interação e à mobilização de saberes e habilidades, atitudes e emoções para a intervenção eficaz no mundo do trabalho e nas outras esferas das organizações sociais e esferas da *vida* cidadã, de modo primordialmente colaborativo e comunicativo, com associação de capacidades e conhecimentos de diferentes origens e áreas em projetos para solução de problemas e também para proposição de novas questões, de modo a formar um ciclo de busca por conhecimento e por sua aplicação na promoção do bem-estar e no desenvolvimento científico, tecnológico e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizaram-se algumas abordagens teórico-metodológicas da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, principalmente no que diz respeito à valorização dos estudos de significados, formas e usos dos termos em contextos reais e especializados, sob um enfoque descritivista.

Enfatiza-se que a Terminologia, como ciência que estuda os signos terminológicos, atende aos propósitos de organização e difusão do conhecimento especializado.

Em relação aos Cursos Superiores de Tecnologia, foram destacadas, como matéria de estudo e descrição, as competências socioemocionais, que permeiam o próprio perfil do Tecnólogo, que deve mobilizar saberes, instrumentos, métodos e práticas diversos e interdisciplinares, prevendo, necessariamente, capacidades de interação, comunicação, trabalho em equipe e colaborativo, preferencialmente em rede e com uso de tecnologias diversas.

É fundamental destacar que o perfil do Tecnólogo deve prever capacidades de aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes e emoções, além

do desenvolvimento de visão empreendedora, inovadora, crítica, autônoma, responsiva e consciente, associando-se competências criativas, socioemocionais e científico-tecnológicas.

A interdisciplinaridade necessariamente permeia, ou deve permear, os processos de ensino e aprendizagem em Cursos Superiores de Tecnologia, com associação de saberes e práticas de diversas disciplinas ou áreas, para a solução de problemas, proposição e desenvolvimento de produtos, processos e serviços, primordialmente em forma de trabalho por projetos.

Constata-se, a partir do estudo de caso abordado “Descrição Conceitual-Terminológica das Competências Socioemocionais e a Interdisciplinaridade na Formação do Tecnólogo”, a importância de um processo educativo, cultural e científico que articule o ensino e a pesquisa numa relação transformadora entre a EPT e os contextos sociais, históricos e econômicos, marcados por mudanças rápidas e praticamente imprevisíveis. De modo análogo, constata-se também a relevância de se formar um profissional apto a desenvolver proposições e soluções criativas para problemas complexos, com o uso ou a criação de tecnologias, bem como com a aderência a setores emergentes do conhecimento – em sua maioria, multi ou interdisciplinares por essência.

À guisa de conclusão, considera-se que se faz necessário, para outras pesquisas e pesquisadores, o aprofundamento dos estudos sobre as competências requeridas para o século XXI, tendo em vista o trabalho de planejamento curricular para os Cursos Superiores de Tecnologia, em consonância com a natureza da categoria “competências socioemocionais”.

Espera-se ter contribuído para com o levantamento de algumas questões, a partir da apresentação de alguns fundamentos e práticas da Linguística, a ciência da linguagem verbal humana, juntamente com a Terminologia, o estudo, sistematização e descrição de termos técnicos, científicos e tecnológicos, no contexto de estudo e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior.

---

**Resumo:** Os objetivos deste trabalho são apresentar e caracterizar alguns aspectos da pesquisa e dos estudos conceituais e terminológicos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior. A contextualização a que se propõe terá como referenciais a pesquisa e o trabalho de análise conceitual e de descrição terminológica relativas à categoria “competências socioemocionais” e sua relação com o conceito de interdisciplinaridade, em práticas de formação continuada de professores do Ensino Superior Tecnológico. A fundamentação teórico-metodológica é pautada nas teorias Comunicativa e Sociocognitiva da Terminologia.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior. Competências Socioemocionais. Terminologia. Interdisciplinaridade.

**Abstract:** The objectives of this work are to present and characterize some aspects of research and conceptual and terminological studies in the context of Higher Vocational and Technological Education. The contextualization it proposes will have as references the research and the work of conceptual analysis and terminological description related to the category “socio-emotional skills” and its relationship with the concept of interdisciplinarity, in continuing education practices for professors of Higher Vocational and Technological Education. The theoretical-methodological foundation is based on the Communicative and Sociocognitive theories of Terminology.

**Keywords:** Higher Vocational and Technological Education. Socio-emotional Skills. Terminology. Interdisciplinarity.

## REFERÊNCIAS

[incluem extrato do *corpus* textual]

ALVES, I. M. **Neologismo:** criação lexical. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BARBOSA, M. A. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de aplicação. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As Ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 433-445.

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/CNE/CP. **Parecer CNE/CP nº 7/2020**, aprovado em 19 de maio de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Reanalisado pelo Parecer CNE/CP nº 17/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 1/2021**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia** (CNCST). 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL/ MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Classificação Brasileira de Ocupações** (CBO). Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Acesso em: 9 maio 2021.

BRIZOLLA, E.; SANTOS, F. N. Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores. **Interdisciplinaridade**, v. 11, p. 73-87, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/34709>. Acesso em: 24 maio 2020.

CABRÉ, M. T. **La terminología:** teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/ Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. **La terminología:** representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada/ Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CENTRO PAULA SOUZA. **Site Institucional.** 2021a/ Sobre o Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 4 maio 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação Ceeteps nº 70/2021/ Estabelece as diretrizes para os cursos de graduação das Fatecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps. 2021b. Disponível em: [https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2021%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f16%2fpag\\_0060\\_3132249dd1158dacd542517123687d84.pdf&pagina=60&data=16/04/2021&caderno=Executivo%20i&paginaordenacao=100060](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f16%2fpag_0060_3132249dd1158dacd542517123687d84.pdf&pagina=60&data=16/04/2021&caderno=Executivo%20i&paginaordenacao=100060). Acesso em: 1 abr. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA/ UNIDADE DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO (CPS/ CESU). **Site Institucional**. 2021a. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/>. Acesso em 13 abr. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA/ UNIDADE DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO (CPS/ CESU). **Diretrizes para os Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Paula Souza**. Versão de abril/2021. 2021b. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA/ UNIDADE DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO (CPS/ CESU). Roteiro de Oficina: Interdisciplinaridade e competências profissionais e socioemocionais: caminhos para projetos formativos. In: SEMANA SPAP – Semana de Planejamento e Aperfeiçoamento Docente, 7., 2 sem. 2020. Projeto “Estudo e elaboração de currículos de Cursos Superiores de Tecnologia organizados por competências: gestão, pesquisa, capacitação e difusão”. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 1 maio 2021.

CINTERFOR/OIT (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/Organización Internacional del Trabajo). **O futuro da formação profissional na América Latina e no Caribe**: diagnóstico e diretrizes para seu fortalecimento. Montevideu: Escritório Regional da OIT para a América Latina e o Caribe/ OIT/Cinterfor, 2017. Disponível em: [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/futuro\\_FP\\_portugues\\_web.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/futuro_FP_portugues_web.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

DEMAI, F. M. **Processos de terminologização**: descrição e análise da neologia da área de Educação do Campo. 2014. 417 f. Tese (Doutorado em Letras: Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde.../2014\\_FernandaMelloDemai\\_VOrig.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde.../2014_FernandaMelloDemai_VOrig.pdf). Acesso em: 9 maio 2021.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978 [1973].

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4146>. Acesso em: 27 maio 2020.

INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION (IHMC). **Cmap Tools**. Software de construção de mapas conceituais/ modelos mentais. Cmap Products – Latest version 6.04. 2020. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SCOTT, M. **WordSmith Tools** version 8, Stroud: Lexical Analysis Software. Tools: Wordlist, Keywords e Concord. 2020. [latest version]. Disponível em: [http://www.lexically.net/publications/citing\\_wordsmith.htm](http://www.lexically.net/publications/citing_wordsmith.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: RJ, 2014.

TEMMERMAN, R. Sociocognitive Terminology Theory. In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (ed.). **Terminología y cognición**. II. Simposio Internacional de Verano de Terminología (13-16 de julio de 1999). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, 2001.

TEMMERMAN, R. Metaphorical models and the translator’s approach to scientific texts. **Linguística Antverpiensia**. Antverpiensia New Series – Themes in Translation Studies. Antwerp, n. 1,

2002. Disponível em: <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/16/15>. Acesso em: 31 out. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **El Futuro del Aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI?** 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa). Acesso em: 13 abr. 2020.

Recebido em Agosto de 2021

Aprovado em Outubro de 2021



# A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM REGIMES DE EXCEÇÃO: uma análise da expansão da escolarização por meio da televisão em Portugal\*

*THE CONSTRUCTION OF COMMUNICATION AND EDUCATION POLICIES IN REGIMES OF EXCEPTION: an analysis of the expansion of schooling through television in Portugal*

---

**Renata Maldonado da Silva**

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Orcid.org/0000-0001-7901-623X

E-mail: r.maldonado@globo.com

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi o de investigar a trajetória do programa Telescola, criado durante o Estado Novo (1933-1974), em Portugal, com o objetivo de expandir a escolarização no país. O Telescola foi criado por meio do Decreto-Lei Nº 46.136, de 31/12/1964, buscando ampliar a taxa de escolarização no país, que, de acordo com Teodoro (2001), na década de 1930, era em torno de 62%. Segundo o mesmo decreto-lei, o objetivo do programa foi o de criar uma telescola destinada à cursos de radiodifusão e televisão escolares, que seriam realizados no Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE), pelo decreto nº 46.135 de 31 dezembro de 1964. Contudo, segundo Alves e Moreira (2016), desde o ano anterior, por meio do Decreto Nº 45.418 de 9 de dezembro de 1963, o Estado Novo havia criado no Instituto de Alta Cultura um Centro de Estudos de Pedagogia

---

\* Este artigo foi fruto de um estágio pós-doutoral realizado na Universidade Nova de Lisboa, entre julho de 2018 e julho de 2019, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Rui Nunes Cádima.

AudioVisual (CEPA), visando à realização de pesquisas e experimentos no campo audiovisual e sua aplicação no âmbito do ensino (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 3).

A elaboração de iniciativas voltadas à ampliação da escolarização a partir da utilização dos meios de comunicação se insere em um contexto de transformações causadas pelo pós-guerra em Portugal, no qual surgiram forças de oposição ao salazarismo, que o regime tentou de todo modo controlá-las e das novas exigências econômicas para o país. De acordo com Rosas (1998), surgiram importantes mudanças na sociedade portuguesa no pós-guerra, tais como: as transformações no perfil dos trabalhadores, a acentuada urbanização e a retomada da emigração e do desenvolvimento industrial. Isto resultou em que o Estado Novo tivesse que recompor suas principais bases de sustentação e promover medidas visando a relativa reorientação da sua política econômica, centrada essencialmente na agricultura (ROSAS, 1998).

Segundo Alves e Moreira (2016), o fim da Segunda Guerra Mundial provocou profundas alterações nas perspectivas e nos objetivos, nos âmbitos social e político, em todo mundo. Surgem, portanto, novas configurações geopolíticas e novas demandas nos setores produtivos, sobretudo com o processo de industrialização em curso. Em função disso, um grande número de países, pertencentes ao bloco ocidental, começaram a preocupar-se com a ausência de mão-de-obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho. Na Europa, organizações multilaterais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), iniciaram estudos visando “orientar” às nações a formularem políticas educativas mais adequadas aos ‘novos tempos’. Como Portugal participava desde a sua fundação da OCDE, preparou-se uma série de estudos visando diagnosticar a situação da escolarização em Portugal, que, na época, era uma das mais baixas da Europa. Portanto, é nesse contexto que a escolaridade obrigatória foi ampliada e o Estado Novo projetou uma série de iniciativas com o objetivo de efetuar mudanças no sistema educativo português, das quais uma das mais importantes foi a criação do Telescola. Contudo, buscando compreender em maior profundidade este projeto, é fundamental analisar o contexto histórico no qual o Telescola foi criado e a concepção educacional proposta pelo Estado Novo.

## A QUESTÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL E OS ANTECEDENTES DA TELESCOLA

Para Teodoro (2001), a escola portuguesa foi subalternizada enquanto instrumento da modernização ao longo do tempo. A pressão social pela escolarização foi incipiente e, em função disso, o Estado pode ser considerado como o principal agente de escolarização. O mesmo autor chamou a atenção de que a taxa de analfabetismo no país na década de 1930 era em torno de 62%. Soma-se, ainda, o caráter semiperiférico da economia portuguesa no qual o setor industrial estava subordinado às práticas agrícolas arcaicas e, portanto, à baixa exigência profissional (Santos, 1990). Em 1910, por exemplo, menos de 2% da população portuguesa trabalhava em unidades industriais (TEODORO, 2001).

Durante a vigência da Primeira República (1910-1926), principalmente por pressão do movimento operário, houve um conjunto de iniciativas com o objetivo de ampliar a escolarização, tais como: descentralização do ensino primário, aumento salarial para o corpo docente, extensão da escolaridade para o meio rural e a implementação de iniciativas buscando desenvolver todas as modalidades de ensino (MARTINS, 2009). É importante chamar a atenção de que esse período se caracterizou pela tentativa de aproximar a realidade educacional portuguesa das experiências pedagógicas estrangeiras, tendo sido recorrente o incentivo a que os educadores realizassem “viagens pedagógicas” (DA SILVA, 2017, p.12) aos países considerados de referência no âmbito educacional. Além disso, também nesse contexto é que foram criadas no país as Escolas Normais Superiores, destinadas à formação de professores que atuavam no ensino secundário. (NÓVOA, 1988).

A partir de 1926, com a ascensão do movimento militar e, posteriormente, a instauração do Estado Novo (1933-1974), a concepção educacional sofreu profundas transformações. A política educativa do Estado Novo foi marcada por um viés nacionalista e autoritário, buscando promover o doutrinamento e a incorporação da ideologia defendida pelo novo modelo estatal, principalmente a partir de 1936 (IGREJA, 2001). O cenário de crise econômica vivenciado pelo Estado português no final da década de 1920 serviu de justificativa para reduzir drasticamente os investimentos em educação durante a vigência do período ditatorial (TEODORO, 2001).

Alves e Moreira (2016) afirmaram que a criação dos postos escolares, somada à redução curricular e à utilização dos regentes escolares, foram elementos que sinalizavam o lugar que a educação ocupou durante o Estado Novo. Além destes, as autoras destacaram a extinção das Escolas Normais Superiores e o fechamento, entre os anos de 1936 e 1942, das escolas do magistério primário, sob o pretexto de que esta concepção educacional voltada exclusivamente para fins pedagógicos era ineficiente. A partir da lei nº 1938, de 20 de maio de 1938, o ensino primário foi reestruturado em elementar (três anos obrigatórios) e complementar (dois anos para os que desejassem dar prosseguimento aos estudos). Ainda na vigência do Estado Novo, a coeducação foi suspensa, pois o Decreto-Lei nº 40.964, de 31 de dezembro de 1956 determinava que a escolaridade obrigatória, na época de 4 anos, era somente para os meninos. A escolaridade feminina só passou a ser obrigatória 4 anos depois, por meio do Decreto-Lei nº. 42 994, de 28 de maio de 1960 (ALVES; MOREIRA, 2016).

O projeto educacional proposto por Salazar se articulava à sua defesa do caráter ruralista da sociedade portuguesa, no qual a escolarização da grande maioria da população não era considerada um elemento prioritário para o regime. Além disso, fazia parte da estratégia do Estado salazarista em garantir o povoamento do interior do país e assegurar a mão-de-obra dos trabalhadores rurais. Para Dos Santos (2015, p. 28), “Salazar parece querer preservar-se da abertura intelectual que a escola pode permitir”, temendo que a ideologia dominante pudesse sofrer contestações. Além disso, acreditava que, mais importante que expandir a escola aos portugueses, era necessário formar uma elite dirigente que engrandecesse a Pátria e buscasse o interesse nacional (TEODORO, 2001).

O período pós-guerra provocou profundas alterações no regime salazarista, como suas primeiras rupturas, aliadas às pressões, sobretudo da chamada corrente industrialista, para que o Estado Novo promovesse reformas buscando reformular alguns princípios da sua política econômica, centrado em privilegiar a burguesia agrária (TEODORO, 2001). Nesse contexto, novos elementos surgiram, tais como: o aumento da urbanização, o crescimento do setor terciário e da indústria geraram grandes mudanças, das quais se destacam o aprofundamento das relações capitalistas no país (ROSAS, 1998). Em função disso, foram propostos planos de fomento com o objetivo de iniciar o

processo de industrialização do país, subsidiado, em sua maioria, pelo Estado e por uma política de substituição de importações.

Neste primeiro momento, o processo de industrialização foi impulsionado para atender às pressões externas e voltado estritamente para o mercado interno, pois o salazarismo baseava-se em “ uma ideologia ruralista e conservadora que encarava com desconfiança a industrialização” (ROSAS, 1998, p. 448). Portanto, o projeto do Estado Novo buscava reforçar a tradição agrária da sociedade portuguesa e a posição semiperiférica do país em relação ao conjunto da Europa, que foi definida como:

As sociedades semiperiféricas no contexto europeu caracterizam-se por uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social. Essa descoincidência consiste no atraso das relações de produção capitalistas, ou seja, das relações entre o capital e o trabalho na esfera da produção, em confronto com as relações de reprodução social, ou seja, as relações sociais que presidem aos modelos e às práticas dominantes do consumo. Esta descoincidência é articulada em função de dois fatores: uma estrutura de classes em que se salientam diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre capital e trabalho e asseguram o avanço relativo das práticas de reprodução social; segundo, a centralidade do Estado na regulação da economia (SANTOS, 1990, p. 109).

Portanto, embora nas sociedades periféricas ocorram a satisfação dos interesses imediatos da maioria dos setores da população, isso não surgia a partir dos altos índices de produtividade do trabalho (SANTOS, 1990). Em geral, este fenômeno é o resultado de composição social que, “cria mecanismos informais compensatórios do atraso das relações de produção e, por outro lado, pulveriza os conflitos entre capital e trabalho” (SANTOS, 1990, p. 110). Estas formas de compensação não ocorrem devido à uma expressiva classe média, mas pela existência de frações de classes abaixo do operariado que funcionam como suporte destes. Nesse processo, o sociólogo português destacou a importância do Estado nesse tipo de sociedade que assume um papel estratégico na regulação social, como ocorreu durante o Estado Novo.

Nesse mesmo contexto do pós-guerra, a adesão de Portugal ao Plano Marshall e sua posterior entrada na OCDE provocou grandes transformações nos rumos das políticas educativas do Estado Novo. A preocupação com a formação de recursos humanos para o posterior desenvolvimento que a industrialização iria promover tornou-se uma das questões centrais para o governo.

Em 1950, a taxa de analfabetismo era em torno de 44%, o que sinalizava que o Estado teria que implementar reformas no âmbito econômico e educacional (NÓVOA, 1992). Portanto, em 1948, um dos primeiros passos nesse sentido foi a reforma do ensino técnico, que estabeleceu dois graus para esta modalidade de ensino: um ciclo preparatório elementar, com dois anos de duração, denominado de pré-aprendizagem e, um segundo, de quatro anos, chamado complementar, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento profissional (ALHO, 2005).

Além da reforma do ensino técnico, Alves e Moreira (2016) chamaram a atenção para mais dois importantes marcos que ocorreram no âmbito das políticas educativas no pós-guerra: em 1952, a implementação do Plano de Educação Popular, para auxiliar no combate ao analfabetismo e do Primeiro Plano de Fomento (1953-1958), visando iniciar o processo de industrialização no país. O primeiro foi criado por meio do Decreto-Lei Nº 38.968 de 27 de outubro de 1952 que, de acordo com as autoras, além de reafirmar o princípio da escolaridade obrigatória, reformulou os serviços de assistência escolar e criou cursos de educação de jovens e adultos. No mesmo Plano também estava presente a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de chamar a atenção de amplos setores da sociedade sobre o problema do analfabetismo no país. Nesse mesmo contexto, curiosamente, o Estado Novo utilizou amplamente dos meios de comunicação para sensibilizar a opinião pública sobre este grave problema social, como a campanha “Zé do Analfabeto”, no qual um importante comediante português, Vasco Santana, foi utilizado para se aproximar do público, principalmente, pertencentes às gerações mais antigas (ALVES; MOREIRA, 2016).

Nesse contexto de baixos índices de escolarização, Lemos (2014) sinalizou o papel desempenhado pelo ministro Francisco Leite Pinto<sup>1</sup> em promover medidas que pudessem contribuir para o aumento da qualificação dos recursos humanos no país. Além disso, o ministro buscava aproximar o país das políticas executadas em outros países ocidentais centrais, indicando o início de um processo de abertura econômica. Em função disso, o Ministro Francisco Leite Pinho promoveu uma série de encontros com a OCDE, com o objetivo de elaborar um diagnóstico sobre a situação do ensino em Portugal.

---

<sup>1</sup> Ministro da Educação Nacional entre 1956 e 1961.

Contudo, foi imposto à organização que o estudo fosse realizado por técnicos portugueses, a partir da supervisão dos técnicos e especialistas da OCDE. O financiamento do estudo foi dividido entre o Ministério da Educação e a OCDE (LEMOS, 2014).

É importante compreender o papel desempenhado pela OCDE em relação às políticas educacionais de expressiva parte dos países ocidentais nesse momento. Desde 1958, a partir da criação do *Bureau du Personnel Scientifique et Technique* (BPST), com o objetivo de qualificar os recursos humanos dos estados-membros, que foi subvencionado pelo governo norte-americano, a instituição passou a atuar no âmbito das políticas educacionais (LEMOS, 2014). A proposta educacional da OCDE era amparada pela teoria do capital humano, que foi elaborada por Theodore Schultz no pós-guerra e defendia os investimentos em educação como condição estratégica para que os países menos “desenvolvidos” atingissem o desenvolvimento econômico. Esta concepção esteve presente na organização e nas políticas educacionais dos chamados estados-membros e resultou na organização de uma conferência sobre a relação entre educação e crescimento econômico, em Washington, no ano de 1961. Esta conferência tornou-se um marco no âmbito das políticas educacionais dos estados-membros, que passaram a seguir as orientações da OCDE (LEMOS, 2014). Embora a OCDE já realizasse avaliações nas políticas econômicas, a partir de fins da década de 1950, ela vai começar a realizar diagnósticos acerca da educação dos seus estados-membros a partir desse período.

Em Portugal, a primeira avaliação realizada pela OCDE ocorreu em 1959, tendo sido concluída em 1962. Esta foi denominada de Projeto Regional do Mediterrâneo e teve a incorporação dos seguintes países, também considerados com um acentuado ‘atraso’ educacional: Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Iugoslávia. Neste projeto, todos os países envolvidos, com exceção da região norte italiana, possuíam características em comum: baixa renda per capita, alta taxa de população ativa na agricultura, taxas de escolarização baixas, problemas de infraestrutura nas instituições escolares e ausência de recursos humanos qualificados (LEMOS, 2014). A equipe responsável em Portugal pelo projeto foi composta por pesquisadores do Centro de Estudos de Estatística Econômica do Instituto de Alta Cultura, que fazia parte do Ministério da Educação Nacional. A participação de Portugal neste projeto foi de-

terminante para romper o isolamento no qual até então o país se encontrava (TEODORO, 2001).

O Projeto Regional do Mediterrâneo produziu dois relatórios: *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)* e *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa - previsão para 1975* (ALVES; MOREIRA, 2016). Em relação ao primeiro, as autoras chamaram a atenção de que haviam sido diagnosticados os seguintes problemas: baixo aproveitamento escolar e escolaridade obrigatória e redução das taxas de escolaridade. Em relação ao segundo relatório, foi realizado um estudo mais aprofundado da situação educacional em Portugal, com projeções até o ano de 1975 (ALVES; MOREIRA, 2016).

A partir do diagnóstico realizado por meio do Projeto Regional do Mediterrâneo, o Estado Novo buscou promover reformulações no âmbito do seu sistema educativo, tais como: a ampliação da escolaridade obrigatória para 6 anos, por meio do Decreto-Lei n.º 45 810 de 9 de julho de 1964, o aumento da rede pública de escola técnicas, o estímulo ao ensino liceal privado e a criação de um ciclo complementar ao ensino primário. (TEODORO, 2001). Segundo Alves e Moreira (2016), o ciclo complementar foi a solução encontrada pelo ministro Galvão Teles para expandir a escolarização com menos recursos.

Nesse contexto, Alves e Moreira (2016) destacaram a centralidade que o ministro Galvão Teles<sup>2</sup> atribuiu aos meios de comunicação como uma possível solução para os problemas da baixa escolarização em Portugal. Como a utilização da televisão para finalidades pedagógicas foi considerada na época pelo ministro como um assunto de grande importância, Galvão Teles resolveu fazer um comunicado à sociedade, no dia 12 de dezembro de 1963, pela nascente Rádio Televisão Portuguesa e Emissora Nacional (SARL), que havia surgido em 1956 (LE MOS, 2014). Neste discurso, o Ministro da Educação explicou as diretrizes do seu projeto e que estava sendo criada uma comissão composta por representantes do Ministério da Educação Nacional, da Rádio Televisão Portuguesa (RTP) e da Fundação Calouste Gulbekian.

Nesta primeira fase do uso dos meios audiovisuais para fins pedagógicos em Portugal, inicialmente foi criado o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (CEPA), no Instituto de Alta Cultura (Alves e Moreira, 2016). Nesta

---

<sup>2</sup> Ministro da Educação Nacional entre 1962 a 1968.



instituição, inclusive, iniciaram-se as primeiras emissões da Telescola, que será abordada posteriormente. Somente um ano depois, é que surgiu o Instituto de Meio Audiovisuais do Ensino (IMAVE), como será analisado adiante.

## A TELESOLA COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO (1964-1968)

Em 6 de janeiro de 1964, iniciou-se, em caráter experimental, as emissões dos programas da TV Escolar e Educativa. Em outubro do mesmo ano, com o objetivo de transmitir o êxito da sua experiência, Galvão Teles realizou outro comunicado televisivo à população, no qual enfatizava ainda a criação de um órgão, pertencente ao Ministério da Educação Nacional, que seria denominado Instituto de Meio Audiovisuais do Ensino (IMAVE), que “promovesse, unitária e coordenadamente, a utilização, expansão e aperfeiçoamento das várias técnicas audiovisuais como meios adjuvantes e de difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população” (MATOS; ALMEIDA, 2011, p. 2). O Instituto teria como principais atribuições realizar programas escolares de rádio e televisão, além de outras de caráter pedagógico (MATOS; ALMEIDA, 2011).

A estrutura administrativa do IMAVE era composta pela Direção, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico, este em caráter consultivo. Todas as indicações ocorriam a partir do Ministério da Educação Nacional. É importante destacar que haviam dois representantes do sistema público televisivo, que na época era representada pela Emissora Nacional de Radiofusão e da Radiotelevisão Portuguesa (SARL), que corresponderia atualmente à futura Rádio Televisão Portuguesa (ESTEVÃO, 2013).

O objetivo principal do IMAVE era o de realizar a emissão de programas de rádio e TV com objetivos educacionais, sobretudo com a finalidade de auxiliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores (SILVA, 2001). Em função disso, no mesmo ano, por meio do Decreto-Lei Nº 46.136, de 31/12/1964, foi criado o Telescola, nas instalações do IMAVE. O objetivo da Telescola foi de o “realizar cursos de radiofusão e televisão escolares” (COSTA, 2010, p. 16). Sua estrutura administrativa era composta por um diretor e professores, nomeados pelo Ministério da Educação Nacional. Inicialmente, o

currículo do programa era similar ao do ciclo preparatório do ensino técnico, o que indicava uma relação estreita entre educação e inserção no mercado de trabalho, em acordo com os preceitos defendidos pela OCDE (COSTA, 2010). Nesta fase, a disciplina de francês também estava incluída na grade curricular.

O sistema de ensino televisivo em Portugal foi inspirado no modelo italiano, sobretudo para a parte sul do país, denominado Telescuola, que era transmitido pela emissora estatal Radio Televisione Italiana (RAI), sendo o material didático produzido pela Edizione Radio Italiana. O programa Tescuela iniciou-se a partir de 1958 no país, e transmitia o currículo integral para os três primeiros anos do ensino secundário (MANDULEY, 1976). Este programa também possuía o viés profissionalizante, conforme verificou-se no material didático disponível nos arquivos da RTP acerca da Telescuola.

De acordo com o documento denominado *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, elaborado pela OCDE, a pedido do Centro de Investigação Educativa, em colaboração com o Ministério da Educação Nacional, no ano de 1977<sup>3</sup>, o principal objetivo da Telescola era o estender a escolaridade obrigatória para os indivíduos das classes mais pobres da área rural, e que não tinham a possibilidade de acesso ao ensino formal. Portanto, é um método de ensino voltado para um público específico, o que configura o caráter classista deste sistema. Inclusive, no mesmo documento, os técnicos da OCDE afirmaram que, na época “havia duas grandes dificuldades que impediam o Ministério de levar o ensino direto a todas as crianças em idade escolar: a falta de professores especializados e as dificuldades técnicas e econômicas de construção de um número suficiente de escolas” (OCDE, 1977, p. 31-32)

De acordo com o mesmo documento acima citado, a criação da Telescola estaria relacionada à extensão da escolaridade para determinados grupos, que, em sua maioria, eram crianças em idade escolar. Porém, nestes também estariam inseridos adultos, sobretudo mulheres que tinham concluído somente o ensino primário e os indivíduos localizados em fábricas, navios e também prisões. Inicialmente, os adultos representavam 10% do público-alvo das emissões do 5 e 6 anos (curso preparatório). Contudo, com o passar dos

---

<sup>3</sup> Este documento faz parte do fundo José Baptista Martins, que se encontra no Arquivo do Ministério da Educação e foi consultado pela autora.

anos, houve uma redução desse número e a Telescola passou a atender, prioritariamente, o público infantil. Segundo o relatório da OCDE, em 1973, os dois anos da educação pós-primária foram ministrados a, aproximadamente, 33.000 crianças das zonas rurais (OCDE, 1977).

Segundo Alves e Moreira (2016), a estrutura da Telescola foi gradativamente sofrendo alterações e o sistema pode ser dividido em três fases: a primeira, que se iniciou em 1965 e teve duração de três anos, foi denominada de Ciclo Preparatório da Telescola-CUT. A segunda, chamado de Ciclo Preparatório TV, esteve em vigor de 1968 a 1990. Tratava-se de um ciclo preparatório para o ensino secundário, que foi instaurado pela portaria nº 23.529 de 9 de agosto de 1968. A terceira fase da Telescola, de acordo com as mesmas autoras, ocorreu após o fim do Estado Novo e teve duração de 1991 a 2006, sendo denominada Ensino Básico Mediatizado.

Em sua primeira fase, a Portaria nº 21.113, de 17 de fevereiro de 1965 determinava que o Telescola ministrasse um curso, em postos de recepção, que corresponderia ao ciclo preparatório do ensino médio profissional, além da disciplina de francês. Nesse mesmo dia, o Ministério da Educação Nacional determinou que a rádio escolar, que daria suporte ao ensino primário, ficasse sob os cuidados da Telescola (ALVES; MOREIRA, 2016). No ano seguinte, por meio da Portaria Nº 22.113 de 12 de julho de 1966, foram expressos os requisitos relacionados à matrícula, frequência e aproveitamento do curso, que foram:

“Os alunos deveriam inscrever-se num posto de recepção para se matricular;

- A primeira inscrição depende de possuírem aprovação no exame da 4.a classe do ensino primário ou equivalente;
- O aproveitamento dos alunos seria avaliado segundo as provas de aproveitamento, exercícios de controlo, trabalhos dos alunos enviados à Telescola, observação local, informações dos monitores, provas organizadas nesse sentido e informações dadas pelos encarregados de educação em resposta a questionários feitos para esse propósito;
- As notas eram atribuídas numa escala de 0 a 20 valores para cada uma das disciplinas. Essa nota seria anual, igual à média dos períodos.
- Os alunos tinham exames finais como foi estabelecido pela Portaria nº 22 643 de 21 de abril de 1967” (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 10)

Ainda durante a primeira fase da Telescola, no último ano de existência do CUT, foi criado um curso voltado para os professores que deveriam atuar no futuro Ciclo Preparatório TV, que esteve em funcionamento até 1990. Neste, Costa (2010) chamou a atenção de que neste curso, seriam ministradas aulas para os professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Moral e Religião, Ciências da Natureza, Matemática, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física, Educação Musical e Língua Viva. Além disso, haveriam aulas específicas sobre conteúdos e organização escolares (2010, p. 22)

Em relação aos requisitos exigidos para o exercício do cargo, estes foram:

“ a) atuais professores adjuntos e auxiliares do 1.º grau do 5.º, 8.º e 11.º grupos e mestres de Trabalhos Manuais do ensino técnico profissional; b) habilitação dos cursos de preparação dos professores adjuntos do 8.º e 11.º grupos de ensino técnico profissional ou em vias de conclusão desse curso no presente ano lectivo; c) aprovação em todas as cadeiras que constituem o plano de estudos do 3.º ano dos cursos das Faculdades de Letras e de Ciências e da Escola Superior de Belas-Artes, da antiga e nova reformas, ou em vias de obtenção dessa aprovação durante o presente ano lectivo” (COSTA, 2010, p. 22).

Após a conclusão do curso, os professores recebiam um certificado de frequência, que lhes garantia a preferência nos concursos para professores provisórios do ciclo preparatório do ensino secundário e na redução de carga horária no estágio para esta modalidade, se ingressarem. Durante o curso, eram realizadas avaliações no formato de questionário ou, produção de textos sobre as aulas ofertadas. Ao final, eram organizados encontros dos alunos com os professores que ministravam as aulas (COSTA, 2010). Portanto, verificou-se a iniciativa do Estado Novo em utilizar os recursos humanos disponíveis, no âmbito da formação docente e, promover incentivos para que os professores ampliassem sua colaboração na Telescola.

Inicialmente, o sistema de ensino televisivo foi estendido para 80 locais em todo o país (COSTA, 2010). Gradativamente, em função das aulas serem veiculadas pela RTP e pelo seu diploma ser correspondente ao do sistema forma de ensino, a Telescola sofreu grande expansão. Embora nos seus anos iniciais as emissões só tenham ocorrido em Portugal, ao final da década de 1970 estas já haviam atingido as regiões de São Tomé e Príncipe, à Ilha da Madeira e aos

Açores (COSTA, 2010, p. 32). Nesse contexto, participavam do mesmo Programa 2500 professores e 897 estabelecimentos de ensino (COSTA, 2010, p. 33).

Estevão (2013) apontou que os requisitos necessários para a admissão, matrícula, frequência e aproveitamento dos cursos disponibilizados nos postos de recepção eram idênticos ao do sistema formal de ensino. Inicialmente, foram utilizados como postos de recepção: instalações particulares, salas do ensino primário ou das emissoras de TV. A mesma autora acima citada ressaltou que o funcionamento do curso unificado poderia ocorrer em qualquer entidade pública ou particular, desde que estas garantissem o funcionamento dos postos, dispondo de recursos humanos e infraestrutura e que deveriam ter no máximo 20 alunos. É importante ressaltar que os alvarás de funcionamento e os diplomas de monitores, que eram responsáveis pelas tele-salas eram concedidos pelo Ministério da Educação Nacional. Para exercer a monitoria:

“ o candidato tinha que possuir idoneidade moral e cultural e uma das seguintes habilitações mínimas: o 3<sup>o</sup> ciclo do ensino liceal, um curso médio, ou o diploma de professor de qualquer grau de ensino oficial ou habilitação equivalente” (COSTA, 2010, p. 38).

Os monitores possuíam uma importância estratégica no programa, pois, além de serem responsáveis pelos postos de recepção, também verificavam a documentação necessária, faziam as matrículas dos alunos e deveriam acompanhar a recepção dos trabalhos televisivos. No entanto, eram realizadas visitas periódicas por professores assistentes da Telescola, para garantir a orientação e controlar as atividades desempenhadas em cada posto. Em geral, havia um planejamento prévio dos temas a serem abordados pelo mesmo programa, assim como o acompanhamento didático e pedagógico (ESTEVÃO, 2013).

A mesma autora acima citada chamou a atenção para o fato de que as emissões televisivas eram elaboradas pela Telescola, em suas diferentes seções: arquivo, desenhos, fonoteca, cinemateca e uma seção de fotografias, entre outras. A lições, que deveriam ser adaptadas ao meio televisivo, eram elaboradas por um conjunto de professores e pelo diretor da Telescola, sendo, portanto, considerado por Estevão (2013), como um trabalho em equipe. Neste, era imprescindível que houvessem ilustrações e a utilização do recurso audiovisual. Ressalta-se que, após essa fase, o material era entregue à Rádio Televisão Portuguesa (RTP), nas quais as lições eram apresentadas pelo professor que apresentava as emissões televisivas.

Nesta primeira fase, os discentes que desejassem ingressar na Telescola deveriam realizar sua inscrição em um posto de recepção e efetuar sua matrícula. Contudo, o ingresso dependia da aprovação nos exames correspondentes ao quarto ano do ensino primário. Como forma de avaliação, eram realizados periodicamente exercícios, provas, trabalhos realizados em casa, questionários e observações em sala de aula, realizadas pelos monitores. De acordo com Costa (2010), os discentes eram classificados em função do seu aproveitamento nas seguintes disciplinas: Língua Pátria, História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática, Desenho, Trabalhos Manuais e Francês. A mesma autora afirmou que, anualmente, eram realizadas classificações nas disciplinas propostas e, no caso de aprovação, os alunos poderiam prosseguir seus estudos. Ao final do 4 ano, o discente era considerado habilitado para o primeiro ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

No que se refere aos exames finais, estes eram específicos da Telescola e realizados a nível nacional, composto por provas escritas e orais. Segundo Costa (2010), os exames ocorriam sob a classificação e orientação de um júri único, que era composto pelo presidente da Telescola, o diretor do curso unificado e pelos professores. Em geral, os exames ocorriam nos postos de recepção ou nos estabelecimentos de ensino da cidade, com a presença de um professor e de monitores. De acordo com Estevão (2013), nos dois primeiros anos, a taxa de aprovação foi em torno de 80%, embora, ao longo do tempo, o programa tenha recebido inúmeras críticas, principalmente no que se refere à padronização dos conteúdos. Por outro lado, isso não impediu que, em seus trinta anos de existência, o número de postos tenha crescido consideravelmente: dos 80 postos existentes em 1965, primeiro ano do programa, passou-se para 693, em 1995 (ESTEVÃO, 2013, p. 105). Destaca-se, ainda, o índice de alunos matriculados nesse sistema de ensino: em meados da década de 1980, que foi o período de maior expansão do sistema, o percentual de alunos do 2 ciclo era da ordem de 20%, em relação ao sistema de ensino formal (ESTEVÃO, 2013, p. 107).

## A SEGUNDA FASE DA TELESCOLA (1968-1990)

É importante chamar a atenção para o fato de que, a partir de 1963, no contexto do fim do salazarismo, o ministro Galvão Teles convocou espe-

cialistas de diferentes ramos do ensino para iniciar a elaboração do Estatuto da Educação Nacional, que só iria se concretizar anos mais tardes, durante o governo de Marcelo Caetano (1968-1974). Contudo, nesse momento, de retorno das políticas repressivas, a Telescola sofreu sua primeira reformulação.

Em 1968, por meio da Portaria Nº 23.529 de 9 de agosto de 1968, foi criado o Ciclo Preparatório da Telescola, que foi denominado de Ciclo TV. Este era uma modalidade preparatória para o ensino secundário, e seu currículo era composto pelas disciplinas do primeiro ano do liceu e do ciclo preparatório para o ensino técnico profissionalizante. Portanto, permitia o acesso a estes dois ramos do ensino. De acordo com o documento *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, já anteriormente citado, a criação do Ciclo Preparatório TV influenciou o sistema de ensino formal, que não era unificado até então, além de ter adquirido uma posição mais oficial, já que se tornou integrante das medidas tomadas neste período para ampliar a escolaridade obrigatória (OCDE, 1977, p. 14).

Outro aspecto importante deste período é que, inicialmente, as aulas da Telescola ocorriam em postos particulares e oficiais. Os primeiros não faziam parte do sistema oficial de ensino e os custos de recepção eram pagos pelo administrador local. No entanto, este cobrava dos discentes uma taxa mensal, que era fixada pelo Ministério da Educação. Entretanto, o documento acima mencionado ressaltou que, embora o posto de recepção fosse particular, este utilizava das instalações do Ministério da Educação para funcionar. Além disso, o mesmo relatório ressaltou que, em muitos casos, a iniciativa privada e a comunidade local arcavam com as despesas de construção dos postos, o que os avaliadores da OCDE consideraram como bastante positivo. Porém, como nem sempre esse 'auxílio' poderia ocorrer, no caso de comunidades muito pobres, o Estado teria que intervir para expandir o sistema. Portanto, a partir de 1970, a maior parte dos postos de recepção particulares transformou-se em oficiais, restando, no ano de 1975, somente 35 postos particulares (OCDE, 1977).

Em 1969, na gestão do presidente Marcelo Caetano e tendo José Hermano Saraiva<sup>4</sup> como ministro, o IMAVE teve a sua nomenclatura modificada, para Instituto de Meios Audiovisuais de Educação, por meio do Decreto-Lei

---

<sup>4</sup> Ministro da educação Nacional entre 1968 e 1970.

nº 48 962 de 14 de abril de 1969. Embora não tenha havido mudanças significativas na estrutura do órgão, a alteração no nome sinalizou para a ampliação dos meios audiovisuais nos processos pedagógicos em geral e não apenas ao ensino.

Contudo, na fase final do Estado Novo, o IMAVE sofreu uma intensa reformulação e passou a se chamar Instituto de Tecnologias Educativas (ITE), por meio do Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de julho de 1971, que promulgou a Lei Orgânica da Educação Nacional, que também ficou conhecida como Reforma Veiga Simão. Nesta, o ITE manteve as atribuições do antigo IMAVE, e, a partir de então, a Telescola ficou sob a orientação deste novo órgão.

O ITE estava subordinado ao Ministério da Educação e sua direção era composta pelo presidente e quatro membros, que eram auxiliados por um Conselho Consultivo e um Conselho Administrativo. Abaixo da Direção do ITE, haviam dois ramos principais, que se articulavam com a Telescola: um pedagógico outro operacional. De acordo com o documento *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, já anteriormente citado, além do campo pedagógico, no qual o diretor da Telescola ocasionalmente participava deste grupo de trabalho, o campo operacional era composto pela equipe técnica. Além disso, havia uma seção específica para a avaliação dos exames.

De acordo com o mesmo documento acima citado, os programas referentes às disciplinas eram organizados, todos os anos, pelo Grupo de Apoio à Telescola. Contudo, o ITE era responsável pelas seguintes funções relacionadas à Telescola: controle orçamentário e contábil; nomeações do quadro administrativo, além dos professores da TV e dos assistentes, que eram contratados mediante a realização de concurso público. Além disso, o ITE também era a instância decisória na abertura e no fechamento de postos de recepção, no fornecimento dos equipamentos necessários aos postos, no suporte técnico e operacional, nos subsídios aos alunos (auxílios, transportes e livros), além dos cursos de formação anuais para os monitores. No que se refere aos procedimentos de avaliação, as funções eram divididas entre o ITE e a Telescola. Soma-se ainda que, estas duas instâncias recebiam relatórios encaminhados pelos assistentes sobre o funcionamento dos postos. Em relação ao financiamento, cerca de 80 a 85 % do orçamento do ITE destinava-se à Telescola (OCDE, 1977, p.44).



A partir do anteriormente exposto, pôde-se verificar que, primeiramente, quase todas as funções relacionadas à Telescola eram decididas pelo ITE, configurando o caráter centralizador da estrutura administrativa do Estado salazarista. Isso, inclusive, foi apontado pelos técnicos da OCDE no relatório *“Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações”*, que caracterizaram o instituto como “um Estado dentro do Estado” (OCDE, 1977, p. 29) Por outro lado, outro problema constatado é a radical separação entre os sistemas de ensino não-formal e formal, já que este último estava subordinado às direções-gerais do Ministério da Educação. Isso, inclusive, incidiu nos sistemas de ensino, pois, de acordo com Silva (2001), durante a metade da década de 1960, que ele caracterizou como a definição de uma “política nacional de integração dos meios audiovisuais no ensino” (SILVA, 2001, p. 11) em Portugal, isto pouco influenciou o ensino formal. Ainda de acordo com Silva, nesse período, em Lisboa, a entrada de meios audiovisuais nos liceus foi inexpressiva. Somente a partir da década de 1980, ainda que, de modo tímido, ocorreu maior aproximação entre os dois sistemas de ensino.

No mesmo ano de criação do ITE, por meio do Decreto nº 523/71, de 24 de novembro, foram estabelecidos os requisitos para a criação dos postos de recepção para o CPTV, que seriam: ter no mínimo 15 alunos em idade escolar e a inexistência da oferta do ciclo preparatório do ensino secundário. Os postos poderiam funcionar em instituições do ensino primário ou qualquer outro edifício da localidade, não havendo uma exigência de que somente fossem instalados em instituições educativas (COSTA, 2010). No que se refere aos monitores, o decreto determinava:

“Nos postos oficiais de recepção, desempenhavam as funções de monitor, por acumulação, os professores do ensino oficial da própria localidade ou de localidades próximas, desde que a deslocação não prejudicasse o cumprimento do horário. Se fosse conveniente, poderiam desempenhar as funções de monitor dos postos oficiais, indivíduos com as habilitações exigidas para a função. A atividade docente poderia ser realizada a tempo inteiro, vinte e oito horas, ou a meio tempo, doze a dezesseis horas. Em cada posto de recepção, era obrigatória a existência de um encarregado de posto, função esse que seria desempenhada por um monitor, ou o monitor, desse mesmo posto.” (COSTA, 2010, p. 24)

Nesse período, o exercício da monitoria exigia a conclusão dos sete anos de estudo secundário. Contudo, de acordo com as informações disponibilizadas pelos técnicos da OCDE, a maioria dos monitores era docentes, que

podiam dobrar sua carga horária por meio deste trabalho. Porém, esse procedimento foi encerrado a partir de 1975, quando todos os monitores deveriam se dedicar exclusivamente à Telescola. Contudo, até então, era uma prática comum na época a contratação de médicos, engenheiros, oficiais e até sacerdotes. De acordo com Mendonça:

“Deste modo, podemos afirmar que o CPTV se moldou às necessidades de educação nos meios rurais, utilizando as instalações do ensino primário e recorrendo a um sistema misto de ensino via televisão, com estudo posterior a cargo de dois professores monitores, sendo cada um responsável por uma área, a das “Ciências” ou das “Letras”, ao contrário das escolas preparatórias, onde cada docente era “especializado” numa área específica, o que pressupunha a existência de vários professores para cada grupo de alunos” (MENDONÇA, 2011, p. 20).

No que se refere às relações de trabalho, os professores primários recebiam aproximadamente 2 1/2 vezes os vencimentos dos monitores. Além disso, estes recebiam por dez meses de trabalho. A partir do 25 de Abril de 1974, quando a função do monitor passou a ser exclusiva, estes passaram a receber um salário de 14 meses, com direito a férias e subsídios (OCDE, 1977). Este fato, inclusive, aumentou as despesas na Telescola e, foi considerado um ponto negativo pelos técnicos do OCDE no relatório já mencionado.

É importante acrescentar que a regulamentação dos postos de recepção ocorreu simultaneamente às discussões e à implementação da reforma educacional instaurada pelo Ministro da Educação Veiga Simão, por meio da Lei nº 5/73, na gestão do presidente Marcelo Caetano. A reforma atribuiu um novo papel à educação na sociedade portuguesa, buscando ampliar a formação de recursos humanos no país e, dessa forma, promover o desenvolvimento, permitindo que os «mais aptos» pudessem contribuir com a Nação, independentemente das determinações sociais e econômicas. De acordo com Stoer (2008), a Reforma Veiga Simão teve uma importância significativa no fim do Estado Novo, por chamar a atenção para a questão educacional em Portugal, considerando, sobretudo, o seu impacto em uma conjuntura política, que sinalizavam mudanças que iriam ocorrer nos anos posteriores. Além disso, a reforma tinha como eixo central a defesa da modernização do país, buscando como referência o modelo educacional adotado em outros países da Europa Ocidental (RAMOS, 2009, p. 38). Além disso:

“A reforma de Veiga Simão foi o indicador concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar (...) símbolo do desmoronamento da ideologia prevalecente, que abarcava num todo único o sistema de ensino, o sistema político e o aparelho de Estado” (STOER, 1982, p. 28)

Contudo, o mesmo autor acima citado, defendeu que a reforma de Veiga Simão, “atuou como legitimador de uma tentativa de reestruturação da forma do Estado, que entrara numa crise aguda nos últimos anos da década de 60” (STOER, 2008, p. 45). Buscou ressaltar a concepção educacional proposta pela OCDE, voltada para promover o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que tinha por objetivo ampliar os mecanismos de participação política, “na tentativa de chegar a uma nova regulação orgânica das forças sociais” (STOER, 2008, p. 45)

A reforma teve como principais objetivos: ampliação da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; introdução do pré-escolar, quando possível, reforma do ensino superior, modificações no âmbito da formação de professores, por meio das escolas superiores de formação e da criação de departamentos universitário de ciências de educação. Além disso, reiterou o papel da Telescola enquanto mecanismo de ampliação da escolaridade obrigatória, para os que não podiam ter acesso ao ensino formal. No plano curricular, introduziu disciplinas no âmbito das ciências humanas, além de reconhecer a importância do apoio social como mecanismo de assegurar a escolaridade básica (MENDONÇA, 2011).

O retorno da repressão, durante a gestão de Marcelo Caetano, articulada à inexistência de uma solução para a guerra colonial, que o regime reiterava em defender e a crescente insatisfação das Forças Armadas, somada ao agravamento da crise econômica e social, sobretudo pela influência dos movimentos de contestação política do final da década de 1970, culminaram no fim do Estado Novo. Isto ocorreu por meio de um golpe militar, com forte adesão popular, em 25 de abril de 1974. A partir disso, em que profundas alterações ocorreram na sociedade portuguesa, iniciou-se a construção de um Estado providência, por meio da fixação do salário-mínimo; acesso aos benefícios da Previdência Social; criação de subsídios ao desemprego e melhoria das prestações sociais dos trabalhadores rurais (ROSAS, 1998).

Nesse novo contexto, inicialmente, surgiram novos projetos educacionais, com forte atuação dos movimentos sociais e dos partidos de esquerda,

que buscaram aprofundar a atuação do Estado na educação, que se concretizou por meio da Constituição de 1976. Contudo, após o período denominado de revolução e renascimento, entre 1974 e 1976 (TEODORO, 2001), instaurou-se um contexto de “normalização educativa” (TEODORO, 2001), em que o modelo educacional do novo Estado baseou-se na busca pela qualificação profissional e pela formação do capital humano. Estas culminaram nas discussões da Lei de Bases dos Sistema Educativa e na aproximação com organizações internacionais, tais como a OCDE e o Banco Mundial, com o objetivo de elaborar diagnósticos da situação educacional em Portugal.

A partir disso, enquanto uma política educativa voltada para ampliar a escolarização rural, a Telescola não ficou à margem das discussões no campo educacional. Portanto, ainda no contexto pré-25 de abril, a OCDE foi convocada para avaliar a Telescola, no decorrer da elaboração do 4 Plano de Formação. Formou-se uma comissão em Lisboa, liderada pelo Inspetor José Baptista Martins, que, à época, era do diretor do ITE, composto por técnicos do Ministério da Educação e da OCDE para realizar um diagnóstico da Telescola. Uma das discussões realizadas na época era a da possibilidade de extinção do CPTV, havendo, portanto, a necessidade de se pensar outras alternativas para contribuir para expandir o processo de escolarização em Portugal (OCDE, 1977). Em 1975, haviam 865 postos de recepção e 35.446 alunos matriculados na Telescola. No ano seguinte, haviam 2.419 monitores que atuavam nestes postos de recepção (ALVES, 2012). Durante o período da “normalização educativa” (TEODORO, 2001), o número de alunos teve um considerável crescimento, atingindo 57.146, no ano escolar de 1985 /1986, com 3.197 monitores e 1.131 postos de recepção (ALVES, 2012)

Entretanto, de acordo com o relatório *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações*, o governo instaurado a partir do 25 de Abril optou pela manutenção da Telescola, com reformulações. Embora tenha se reconhecido as inovações instauradas pelo sistema, havia algumas alterações propostas, tais como: revisão dos programas, com o objetivo de que houvesse uma aproximação com o ensino direto; reelaboração pedagógica, introdução de sistemas de livre candidatura aos monitores e eleição ao encarregado dos postos de recepção; maior aproximação com o Ministério da Educação; expansão de postos de recepção, aumento de subsídios aos alunos e de vagas gratuitas em postos particulares (OCDE, 1977).

A partir do exposto, pode-se verificar a influência de uma nova concepção educacional, que se concretizou no país a partir de 25 de abril, na Telescola, por meio da ampliação de instâncias mais democráticas e maior participação da sociedade nos processos educacionais. Em função disso, algumas alterações foram feitas no CPTV, tais como mudanças no âmbito dos conteúdos transmitidos e a extinção dos exames nacionais, com o objetivo de aproximar a Telescola do ensino formal. (ALVES; MOREIRA, 2016). Isto, inclusive, ocorreu em 1976, quando houve a equiparação entre os funcionários que atuavam no ensino primário complementar e nos postos de recepção do CPTV. Nesse mesmo ano, buscando aprimorar a qualificação dos recursos humanos da Telescola, por meio do Decreto-Lei Nº 909/76 de 31 de dezembro de 1976, foi criada a função de orientador pedagógico, com o objetivo de estreitar as relações entre as equipes pedagógicas e os monitores (VIEIRA, 2014).

Contudo, no mesmo relatório anteriormente citado (1977), realizado pela OCDE e pelo Ministério da Educação, foi possível verificar o questionamento acerca da eficácia da Telescola a partir de meados da década de 1970. Não por acaso, o relatório propôs uma investigação minuciosa acerca dos dois sistemas de ensino (Ciclo Preparatório TV e Ciclo Preparatório da Escola Secundária - CPES), buscando, inclusive, apresentar os custos operacionais de ambos. Além disso, havia inquietações acerca do sistema de avaliação, que, de acordo com os técnicos da OCDE, eram extremamente distintos da escola formal. Segundo eles, até a realização dos testes finais, os discentes eram avaliados de acordo com critérios somente definidos pelos professores. Após o 25 de Abril, essa metodologia foi alterada, buscando maior aproximação entre os dois sistemas de ensino. No entanto, havia ponderações acerca da excessiva rigidez curricular, que os monitores eram obrigados a cumprir, e a falta de flexibilidade em relação às emissões televisivas, que controlavam os conteúdos e o andamento dos trabalhos escolares (OCDE, 1977).

No mesmo relatório *Uma Revisão para Avaliação da Telescola com Recomendações* (1977), surgiram questionamentos acerca da ausência de especialização dos docentes que ministravam disciplinas especializadas, o que, de acordo com o documento, é um ponto criticado pelos docentes dos ensinos preparatórios e secundários que, ressaltavam a preocupação com a trajetória escolar dos alunos após a escolaridade pós-secundária (OCDE, 1977).

Entretanto, os dados apresentados no relatório anteriormente citado revelam, do ponto de vista quantitativo, a importância da Telescola enquanto sistema de ampliação da escolaridade pós-primária. No ano escolar de 1974/1975, existiam 39.000 matriculados no CPTV, em 2070 turmas. De acordo com o mesmo documento, havia 850 postos de recepção localizados em Portugal, Ilha da Madeira e Açores. No caso do CPES, para os anos de 1974/1975, foram matriculados 171.640 alunos, 6.906 turmas e 12.850 professores (OCDE, 1977, p. 68). Um ano depois, os números do CPTV ascenderam para 43.836 alunos, 2276 turmas e monitores e 937 postos de recepção (OCDE, 1997, p.62), que incluem somente as escolas oficiais. No caso do sistema de ensino formal, neste mesmo ano, foram matriculados 206.910 estudantes, e, 8.064 turmas e 14.000 professores (OCDE, 1977, p. 68). Portanto, pode-se apreender que, no primeiro ano após 25 de abril, as matrículas da Telescola representavam em torno de 21% em relação ao sistema de ensino formal.

Apesar das dúvidas acerca da Telescola, o CPTV permaneceu em funcionamento até 1990. Entretanto, surgiram algumas inovações ao longo da década de 1980, como as emissões a cores e a gratuidade do transporte escolar, que contribuiu para as discussões em torno da manutenção ou não da Telescola. Em função disso, no final da década, as aulas não eram mais transmitidas na TV e somente foram viabilizadas por meio de fitas cassetes (ALVES; MOREIRA, 2016).

Nesse contexto, diante da construção de um novo projeto de Estado, foi promulgada em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabeleceu a escolaridade universal, gratuita e obrigatória de 9 anos no chamado ensino básico (um primeiro ciclo de seis anos e um segundo ciclo de três anos, acompanhando a maior parte dos países da Europa nesse período. Ressaltou a importância do ensino pré-escolar e estabeleceu dois tipos de modelos de ensino superior: politécnico e universitário, introduzindo, relativamente, elementos de gestão democrática nas diversas instâncias do ensino (LIMA, 2018).

## A TERCEIRA FASE DA TELESCOLA (1991-2003)

Segundo Vieira (2014), os questionamentos acerca da Telescola, que já haviam se iniciado na década de 1970, se acirraram nos anos seguintes. Apesar do inquestionável apoio dos alunos e de suas famílias a este método

de ensino, que resistiram em adotarem o ensino formal, principalmente em função de suas dificuldades econômicas, as dúvidas acerca da eficiência, da qualidade pedagógica e do nível de exigência acadêmico foram reforçadas. Outro ponto ressaltado por Vieira é que, neste período, havia sido organizada uma rede de transportes gratuito, que permitia que os alunos das regiões mais distantes pudessem frequentar o sistema de ensino formal.

Em função disso, a direção do ITE organizou um grupo de trabalho para avaliar a Telescola, que resultou na elaboração de uma *Mesa Redonda sobre a Avaliação da Telescola, 1970*, pelo Ministério da Educação e Investigação Nacional com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre esta modalidade de ensino. Entre as indicações apresentadas, destacou-se a possibilidade de adoção de um sistema misto, juntamente com a necessidade da instauração de bibliotecas, salas de trabalho e serviço itinerante de apoio aos postos de recepção, conforme foi expresso no documento (MEIC, 1979). A partir disso, inclusive, a OCDE recomendou a avaliação entre as duas modalidades de ensino, buscando a sua uniformização.

Contudo, como já foi mencionado anteriormente, a resistência das famílias em transferir seus filhos para o sistema formal de ensino era grande. Isso pode ser comprovado por meio do documento “*Análise das condições de funcionamento dos postos de recepção do CPTV alentejano*” - elaborado pelo professor assistente Eduardo Geraldo, em março de 1972<sup>5</sup>. De acordo com Eduardo Geraldo, neste ano, existiam 23 postos de recepção em áreas rurais, com poucos recursos disponíveis. Estes estariam distantes entre 8 a 82 km das escolas preparatórias. O docente, no mesmo documento, afirmou que seus discentes não frequentavam o ensino preparatório por razões econômicas, já que havia problemas com o transporte coletivo na época.

De acordo com o professor-assistente Eduardo Geraldo, a região possuía 614 alunos, que eram provenientes de 483 famílias. Estas, indiscutivelmente, estariam preocupadas com o progresso escolar de seus filhos, diante da possibilidade do fechamento dos postos de recepção. Além disso, o documento registrou o perfil das famílias dos alunos que frequentavam a Telescola na região: em 31% dos casos, os pais e mães eram analfabetos, ou só escreviam

---

<sup>5</sup> Este documento faz parte do fundo José Baptista Martins, que se encontra no Arquivo do Ministério da Educação e foi consultado pela autora.

o nome; em 32%, um dos pais era alfabetizado; 1% tinha escolaridade acima do quarto ano e 14% concluíram o ensino primário. O docente relatou a existência de 22% de casos em que não se especificou essa questão.

Outro dado importante presente no mesmo documento anteriormente citado é que a grande maioria dos alunos era proveniente de famílias de trabalhadores rurais. Destes, 51% não possuíam remuneração certa e somente 14% tinham um salário regular. Foram encontradas, em 10% dos casos, trabalhadores tais como pedreiros e oleiros, que não possuíam salários regulares. 1% eram proprietários e 24% tinham ocupações tais como professores e operários, com remunerações regulares. Além disso, foi registrado que mais de 50% tiveram bom desempenho acadêmico (336) e 197 já haviam sido reprovados. Cerca de 81 estudantes já haviam sofrido mais de uma reprovação.

Contudo, é importante registrar que o objetivo do documento é o de evitar o fechamento dos postos de recepção e sinalizar o grave problema social pelo qual passavam os alunos da Telescola. Os alunos deveriam pagar mensalidades, embora houve a concessão de bolsas de estudo. Além disso, o ITE disponibilizava livros e transportes por meio do Instituto da Ação Social Escolar (IASSE). Contudo, de acordo com Vieira (2014), esses fatores contribuíam negativamente para o prosseguimento dos estudos dos alunos, com altas taxas de abandono escolar no Ensino Básico Mediatizado (EBM), que substituiu o CPTV e foi criado em 1991. Destaca-se que, nessa nova nomenclatura, as aulas passaram a ser ministradas em fitas cassetes, não havendo mais emissões. Entretanto, a mesma autora apontou que, em 2001, haviam aproximadamente 5200 alunos inscritos (VIEIRA, 2014, p. 32). A dificuldade de adaptação dos alunos da Telescola ao migrarem para o sistema de ensino formal era um dos principais pontos ressaltados por seus críticos. Portanto, com a expansão da escola nas décadas posteriores ao 25 de abril, o número de alunos do tele-ensino foi reduzido consideravelmente e, em função disso, muitos postos de recepção foram fechados, a partir de 1991.

Dois anos depois, por meio do Despacho-Conjunto Nº 200/MF/ME/93, o EBM passou a fazer parte do Departamento de Educação Básica, e, finalmente, foi articulado ao ensino formal, junto ao Núcleo de Organização Curricular e Formação. De acordo com Alves e Moreira, este era responsável pelos manuais escolares e pela formação de professores. Além disso:



“Face à complexidade da produção de materiais e acompanhamento do processo de lecionação e avaliação, a Telescola tinha aí um responsável direto. Refere-se que este ensino cobria a lecionação de perto de 30 000 alunos do 2.º Ensino Básico e cerca de 2000 professores. Funcionava em Gaia com um responsável (chefe de divisão) e contava com 34 professores destacados que exerciam funções de orientadores pedagógicos itinerantes, 50 funcionários técnicos e administrativos e 30 professores destacados e requisitados (que constituíam a equipa pedagógica) que coordenavam a elaboração dos cassetes, dos manuais e dos materiais de apoio para os alunos e professores” (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 9).

Diante do exposto, havia uma multiplicidade de tarefas a cumprir, no âmbito do controle do material didático, na realização do apoio pedagógico e na produção de novos programas de formação. Em função disso, houve um prolongamento da sobrevivência do EBM até 2001, quando foi incorporado à Direção Regional de Educação do Norte. A partir daí, foi solicitado que o Diretor-Geral apresentasse um projeto de reformulação do EBM, além de justificar sua permanência. Nesse mesmo ano, apesar da existência de questionamentos acerca dos alunos das regiões mais distantes, o EBM foi gradualmente extinto e, em 2003, foi o último ano em que se localizou escolas funcionando com turmas do sexto ano, além da extinção do cargo de orientador pedagógico, cujos profissionais existentes foram incorporados ao quadro profissional do ensino escolar oficial. (ALVES; MOREIRA, 2016)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do anteriormente exposto, buscou-se investigar a trajetória da implementação da principal política educacional criada durante o Estado Novo, a partir do uso da televisão, com o objetivo de expandir o processo de escolarização em Portugal, sobretudo nas áreas rurais. A pesquisa teve por objetivo, ainda, analisar as articulações entre a concepção educacional proposta pelo Estado Novo e a implementação do sistema televisivo em Portugal, assim como articular com a legislação educacional concebida no período.

Apesar da resistência de Salazar em implantar um sistema de televisão no país, os ecos do pós-guerra e as novas exigências do sistema produtivo, juntamente com a pressão das organizações internacionais, levaram o Estado Novo a buscar no novo dispositivo televisivo uma possível contribuição no processo de ampliar a escolarização e a qualificação da mão-de-obra em Por-

tugal, que, na década de 1960, possuía uma das mais baixas taxas de escolarização da Europa. Em função disso, o Estado Novo optou pela criação de um complexo sistema educativo não-formal, que poderia ampliar a escolaridade, sobretudo nas áreas rurais.

A organização da Telescola refletia o caráter centralizador do Estado salazarista, em que o IMAVE e o ITE eram responsáveis pela execução de todo o processo de produção desse sistema, desde a produção das emissões, até o controle dos postos de recepção, aplicação de exames, controle da frequência e elaboração do material didático. Contudo, a Telescola funcionou até meados da década de 1990 como uma modalidade de ensino completamente apartada da educação formal, no plano da sua concepção, apesar dos seus elaboradores, como os monitores e professores-realizadores, em grande maioria, terem atuado em instituições educativas.

A Telescola, diferentemente da sua matriz original italiana, resistiu às profundas transformações pelas quais passou a sociedade portuguesa, a partir da década de 1970. Depois do 25 de abril, uma nova concepção educacional foi instaurada com o novo regime. Contudo, apesar dos novos dirigentes proporem reformulações na sua estrutura, a Telescola permaneceu como uma opção viável em acentuar o processo de escolarização nas regiões mais distantes, apesar de novos mecanismos de acesso ao ensino formal terem sido assegurados, como o transporte escolar, por exemplo. Neste processo, as mudanças na sociedade portuguesa e suas estratégias de aproximação com os demais países da Europa foram acompanhadas também da maior atuação da orientação dos organismos multilaterais de financiamento, com o objetivo de promover o desenvolvimento do país por meio da educação, através da OCDE.

Alves e Moreira destacaram, ainda, que a Telescola trouxe inúmeras inovações no âmbito educacional durante a sua vigência, tais como: a progressiva articulação com o ensino formal; a eliminação do exame de admissão ao ensino secundário, a fusão dos programas do ensino liceal e técnico, a progressiva gratuidade do ensino e a oferta de subsídios aos alunos das regiões economicamente menos desenvolvidas, a instauração da coeducação e a introdução de novas metodologias e novos programas, além da criação de uma rede de apoio pedagógico, sobretudo após o 25 de abril, para dar suporte ao tele-ensino (2016).

Contudo, o trabalho buscou ressaltar a estratégia do estado português em buscar a ampliação da taxa de escolarização no país, sobretudo nas áreas rurais, na medida em que o sistema de ensino formal não atingia parcelas expressivas da população. Contudo, mesmo após a queda do Estado Novo, no qual o novo regime ampliou o papel da educação na sociedade, buscando intensificar os recursos humanos existentes e criar estratégias de aproximação para que Portugal se inserisse no novo bloco econômico que estava sendo criado, a Comunidade Econômica Europeia (CEE), a Telescola foi reformulada e permaneceu até meados da década de 2000 como a mais importante modalidade de ensino não-formal no país.

---

**Resumo:** O objetivo da investigação foi o de analisar a construção das políticas de expansão da escolarização, por meio da televisão, na vigência do Estado Novo (1933-1974), em Portugal, através do programa Telescola (1964-2003). Além disso, buscou-se problematizar as diferentes concepções educacionais presentes nas legislações elaboradas pelo Estado Novo e sua vinculação com o sistema televisivo, assim como pesquisar as relações entre educação e televisão na realidade portuguesa, no mesmo contexto, enfatizando, sobretudo, o papel do Estado. Pretendeu-se investigar a trajetória do principal sistema educacional não-formal implementado durante o Estado Novo, denominado Telescola, e a influência das organizações multilaterais na educação portuguesa, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobretudo após o processo de reformulação que o Estado português sofreu, a partir do 25 de abril de 1974, e sua permanência enquanto principal método de ampliação da escolarização portuguesa para as áreas rurais, até meados dos anos 2000. A metodologia utilizada neste trabalho inclui a revisão bibliográfica sobre a Telescola e análise documental dos relatórios da OCDE produzidos sobre o tema, localizados no Ministério da Educação Nacional, em Lisboa.

**Palavras-chave:** Políticas de Comunicação e Educação; Regimes de Exceção; Escolarização.

**Abstract:** The objective of the investigation was to analyze the construction of policies to expand schooling, through television, under the Estado Novo (1933-1974), in Portugal, through the Telescola program (1964-2003). In addition, we sought to problematize the different educational concepts present in the legislation elaborated by the Estado Novo and its connection with the television system, as well as researching the relationship between education and television in the Portuguese reality, in the same context, emphasizing, above all, the role of the State. It was intended to investigate the trajectory of the main non-formal educational system implemented during the Estado Novo, called Telescola, and the influence of multilateral organizations in Portuguese education, such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), especially after the process of reformulation that the Portuguese State underwent, from April 25, 1974, and its permanence as the main method of expanding Portuguese schooling to rural areas, until the mid-2000s. The methodology used in this work includes the bibliographic review on Telescola and documentary analysis of OECD reports produced on the topic, located at the Ministry of National Education, in Lisbon.

**Keywords:** Communication and Education Policies; Exception Regimes; Schooling; Television.

## REFERÊNCIAS

- ALHO, Albérico Afonso Costa. A reforma do ensino profissional do pós-guerra: da mudança necessária à mudança possível. **Formar**: revista para formadores, p. 14-19, 2005.
- ALVES, L. A. **História da Educação**: uma introdução. Porto: Faculdade do Porto, 2012.

CANARIO, Rui. Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspectiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos. **Sociologia** [online], v. 36, p.31-50, 2018.

COSTA, Ana Rita da Silva. **Experiências na Telescola**: perspectivas de monitores. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

DOS SANTOS COELHO, José Maria. O ensino primário no Estado Novo português. **Aurora - Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 8, n. 22, p. 20-37, 2015.

ESTEVÃO, Anabela Maria Guerreiro. **A Telescola modelo de ensino e as práticas pedagógicas**: contributos para o estudo do ensino a distância em Portugal (1964-1994). 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da História) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2013.

GERALDO, Eduardo. Análise das condições de funcionamento dos postos de recepção do CPTV alentejano-justificação e necessidade de sua existência, 1972.

LEMOS, Valter. A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão. **CIES e-working paper n.º 174/2014**, Lisboa, 2014.

LIMA, Licínio. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Rupturas, continuidades, apropriações seletivas. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31, p. 75-91, 2018.

MANDULEY, José C. El foro de radio rural como una estrategia para educar adultos para el desarrollo comunitario. **Chasqui**: Revista Latinoamericana de Comunicación, n. 13, p. 57-76, 1976.

MARTINS, Ernesto Candeias. A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974). **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2009.

MATOS, José Manuel; ALMEIDA, M. Modelando um novo currículo—a matemática moderna no início da Telescola. In: **1º Congresso Ibero-Americano de história da educação matemática**, Universidade da Beira Interior. 2010.

MATTOSO, José. **História de Portugal**: O Estado Novo. Coordenação de Fernando Rosas. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MENDONÇA, Alice. **Evolução da política educativa em Portugal**. Universidade da Madeira, 2011.

MINISTÉRIO da Educação de Portugal, Centro de Investigação Educativa (CERI); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Relatório dos Consultores e do Grupo de Trabalho Português. Programa de Ação Cooperante para 1977. Projeto (77)13-Portugal. Uma Revisão para avaliação da Telescola com Recomendações. Paris, 1977.

MINISTÉRIO da Educação e Investigação Científica. Mesa redonda sobre avaliação da Telescola – OCDE/MEIC. Instituto Tecnologia Educativa. Lisboa, 1979.

MOREIRA, Carla Luísa Santos; ALVES, Luís Alberto Marques. Telescola: um espaço mediático e inovador num contexto educativo cinzento. In: Investigar, intervir e preservar: caminhos da história da educação luso-brasileira/**XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação**. 2016.

NÓVOA, António. *A República e a Escola*: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. In: Reformas de Ensino em Portugal. Reforma de 1911. Lisboa: IIE, 1989, v. 1, tomo II, p. IX-XXIV.

NÓVOA, António. A ‘educação nacional’. In: ROSAS, F. (Coord.). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Presença, 1990. p. 455-519.

- RAMOS, R. (coord.). **História de Portugal**. Lisboa: A esfera dos Livros, vol. 8, 2009.
- SILVA, B. D. As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 002. Ano 2001.
- SILVA, Carlos Manique da. A Primeira República Portuguesa recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2016.
- STOER, S. **Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- STOER, Stephen R. A Reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 26, p. 17-48, 2008.
- TEODORO, Antonio. **A construção política da educação**: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento, 2001.
- VIEIRA, Ana Maria do Rosário Mendes. **A formação de professores monitores da Telescola**: o contributo do espólio do orientador pedagógico Professor Bernardino Gonçalves Sobral. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2014.

Recebido em Julho de 2021

Aprovado em Setembro de 2021

# GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: Experiência Realizada no CEIM Páscoa\* no Contexto de Pandemia da COVID-19

*COLLECTIVE STUDY GROUPS FOR CONTINUOUS TEACHER EDUCATION: Experience Conducted at CEIM Páscoa in the Context of the COVID-19 Pandemic*

---

## **Maristela da Rosa**

Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SC

E-mail: maristeladariosasc@gmail.com

## **Nadja Regina Sousa Magalhães**

Especialista em Assuntos Educacionais  
Biguaçu, Santa Catarina, BR

Orcid.org/0000-0003-1349-4487

E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos/conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, **quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado** (FREIRE, 1996, p. 12, grifo nosso).

O contexto da pandemia Covid-19 nos fez entrar em um mundo totalmente diferente, de inseguranças e de possibilidades. A Organização

---

\* Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes.

Mundial de Saúde – OMS, em 11 de março de 2020, em razão da disseminação da doença infecciosa causada por um novo coronavírus em todos os continentes, nos fez pensar a respeito das nossas vidas pessoais e profissionais. A Rede Municipal de Ensino de Biguaçu nos desafiou a trabalhar remotamente, além de atendermos as crianças por meio das tecnologias. Mantendo o vínculo e a interação com elas e com as suas famílias, teríamos também a formação docente continuada descentralizada a distância (BIGUAÇU, 2020b).

Em Santa Catarina, o governo estadual, por meio do Decreto Estadual nº 515, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020), afirma uma situação de emergência em todo o território catarinense que levou à suspensão das aulas em todas as escolas das redes de ensino para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Em consonância a esta normativa, o governo municipal de Biguaçu também deflagrou emergência, e estabeleceu medidas de prevenção e combate ao vírus, por meio do Decreto Municipal nº 69, de 18 de março de 2020 (BIGUAÇU, 2020c), que regulamentou os horários e as escalas de trabalho na Administração do município biguaçuense.

No contexto educacional, além de decretos e normativas já citadas, a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu -SEMED baseou-se em medidas apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96, ao destacar, no artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, e com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 2017).

A educação municipal seguiu orientações também da Medida Provisória nº 934, do Governo Federal, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica (Educação Infantil) decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020c). Com esta Medida Provisória, ocorreu a autorização para flexibilização do Calendário Escolar, desobrigando os estabelecimentos de ensino da Educação Básica do Brasil a cumprirem os 200 dias efetivos de trabalho escolar, mas mantendo a obrigatoriedade da carga horária mínima de 800 horas para completar o ano letivo.

O Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação (BIGUAÇU, 2020a) considerou também como orientação aquelas medidas propostas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, “sobre Reorganização dos Calendários Escolares e realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais durante o período de Pandemia da Covid-19”, em que os estudos focaram em análises, já prevendo a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais. Ao tratarem da Educação Infantil, afirmou-se:

Para realização de atividades pedagógicas não presenciais, sugere-se que as instituições de Educação Infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com seus filhos durante o período de isolamento social. Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais, tutores e responsáveis pelas atividades mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono. A escola, por sua vez, deverá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback. Essa possibilidade se configura possível mesmo para a rede pública em todos ou determinados municípios ou localidades (BRASIL, 2020a, p. 07).

Com todos esses acontecimentos, a proposta deste artigo surgiu da nossa participação em reuniões de comitê realizadas com representantes da SEMED, gestores, especialistas em assuntos educacionais e professores da rede, via plataformas assíncronas como: *Google Meet* e *Skype*, em meio à pandemia. Diante deste cenário, a rede municipal de ensino publicou:

A Instrução Normativa n. 01 de 09 de abril de 2020, instituindo a criação de 04 comitês para discutir, deliberar e pensar a reorganização do calendário escolar, sendo eles: GT1 – ensino fundamental – anos finais; GT2 – ensino fundamental – anos iniciais; GT3 – Educação Infantil e GT4 – educação de jovens e adultos. A composição dos grupos de trabalhos foi composta pelas seguintes representações: especialistas em assuntos educacionais da Secretaria Municipal de Educação; representantes de professores do ensino fundamental anos iniciais e anos finais; representantes dos professores da Educação Infantil; representantes dos professores da educação de jovens e adultos; representante do Conselho Municipal de Educação; representante do Sindicato dos Trabalhadores Municipais; representantes dos especialistas em assuntos educacionais da rede municipal e diretores das unidades escolares municipais (BIGUAÇU, 2020a, p. 07).

O Plano de Atendimento Emergencial objetivou “nortear as ações pedagógicas, pautadas na proposta curricular da rede municipal para a Educação



de Biguaçu” (BIGUAÇU, 2020a, p. 08). No que tange às questões pedagógicas, houve a necessidade de instituir um projeto de formação continuada para Educação Infantil<sup>1</sup> que objetivou “propor um estudo e planejamento coletivo a partir dos currículos construídos/indicados pela legislação Nacional da Educação Infantil, bem como temáticas ligadas à Proposta Curricular do município de Biguaçu” (BIGUAÇU, 2020a, p. 424).

Portanto, a formação docente continuada da Educação Infantil de Biguaçu iniciou no contexto de pandemia, mas considerou, para o estudo, as temáticas que vinham sendo discutidas nos anos de 2018 e 2019, com a reformulação da proposta curricular da Educação Infantil municipal. Isso corrobora o que foi apresentado no projeto de formação continuada proposto via setor da Educação infantil - SEMED, com temáticas para estudo, nos Centros de Educação Infantil de Biguaçu, em que poderíamos dirimir as temáticas a partir das necessidades de cada instituição escolar:

Tema 1: os campos de experiências na educação infantil; Tema 2: diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil; parecer do conselho nacional de educação nº 5/2020 e os artigos da LDB nº 9.394/96; Tema 3: os conceitos de infância e criança na educação infantil; Tema 4: a educação infantil e relações étnico – raciais e de gênero; Tema 5: o ensino infantil em uma perspectiva de educação especial e inclusiva; Tema 6: a organização dos tempos e espaços na educação infantil; Tema 7: a educação infantil à luz de um olhar interdisciplinar; Tema 8: as práticas pedagógicas e os processos avaliativos na educação infantil; Tema 9: a importância das famílias e do ensino no desenvolvimento e transições na infância; Tema 10: O projeto político pedagógico na educação infantil (BIGUAÇU, 2020a, p. 426).

Com esta proposição nos faz pensar: será que a educação não precisa ser pensada, questionada? Que formação temos e queremos? Percebemos que as temáticas apontadas elencam temas que perpassam nossas práticas, mas existe a necessidade de serem repensados no coletivo e de que maneira contribuirão nos espaços educativos.

Ao partirmos desse contexto de formação continuada, que iniciou um movimento de estudos nos Centros de Educação Infantil municipal e destacamos o CEIM Páscoa, que sentiu a necessidade de contextualizar, junto com o

---

<sup>1</sup> O projeto na íntegra encontra-se no anexo VII do Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação (2020).

grupo de profissionais, a importância de continuarmos aprendendo para além da formação inicial, isto é, manter viva a semente dos trabalhos coletivos e troca de diferentes saberes em diferentes espaços, por meio de grupos de estudos coletivos, pois a prática pedagógica e experiências são imprescindíveis, sendo que também buscamos nas concepções epistemológicas e metodológicas os conhecimentos necessários para nos ajudar a entender o mundo e os processos educacionais.

Portanto, essa tessitura objetiva divulgar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na rede municipal de ensino; analisar a *estratégia* da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu no sentido da formação docente continuada, e sublinhar os grupos de estudos coletivos como *tática* do CEIM Páscoa para este fim.

Enfatizamos que, mesmo com a flexibilização do ensino segundo a formação continuada e aulas remotas, não podemos perder de vista a importância do ser professor, bem como do contato presencial, que nesse momento foram interrompidos com o ensino em EaD em todo país, conforme ressalta Soares (2020, p. 06-07):

Quando se anuncia a chegada da COVID-19 no Brasil um dos primeiros passos dos governantes para “conter” o vírus é decretar o fechamento das escolas, simbolizando assim que a situação não estava “normal”. Os prazos dos decretos seguem sendo ampliados e a pressão pela continuidade dos estudos fez com que se tirasse da gaveta um projeto que há muito tempo fazia parte das aspirações dos governos e empresas privadas de educação: a educação a distância (EAD). Do dia para a noite essa modalidade que até então era proibida como ferramenta prioritária na educação básica, torna-se a solução pragmática para o momento da crise pandêmica. [...] Nesse contexto, a possibilidade de que o ensino deixe de ser centrado na escola enquanto estrutura física e possa se dar no ambiente virtual é uma das grandes apostas do neoliberalismo para a modernização da educação.

Nesse sentido, precisamos refletir que desdobramentos e estratégias estão sendo traçadas para educação e, sobretudo, para a formação de professores e crianças que estão na Educação Infantil. Na compreensão de Martins (2020, p. 15), “nós, educadoras/es, temos vivenciado nos últimos anos ataques ferozes à educação que estão dentro de uma ampla política de privatização e mercantilização da educação no Brasil”.

Com isso, a formação docente continuada poderá ser envolvida na obtenção de conhecimento voltado para atender a estas expectativas pautadas nessa forma de fazer educação no contexto brasileiro.

Portanto, a relevância científica deste artigo é servir de aporte para novas pesquisas que tratam do tema, bem como pensar o currículo, a formação e a constituição da infância na Educação Infantil e em destaque como os grupos de estudos coletivos de formação continuada no CEIM Páscoa se afetam para subsidiar a prática pedagógica.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS: Formação continuada na constituição dos professores como pesquisadores

[...] Quem pesquisa? [...] além dos formadores e de instituições não universitárias, a própria pessoa em formação, legitimada a se formar mais pela produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos produzido sobre elas (PASSEGGI, 2016, p. 76).

Esta tessitura de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental baseia-se no aporte teórico do campo da formação docente e nos currículos prescritos nacionais e municipais, bem como em documentos escolares que organizaram e registraram todo o processo de formação continuada descentralizada a distância, a partir de grupos de estudos coletivos no CEIM Páscoa.

A reflexão sobre o ser e estar professor nos encaminha para viver estes processos não apenas pelos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, mas partimos também das experiências de vida pessoal e profissional que acontecem na trajetória dos sujeitos. Por isso, “essa indissociabilidade do sujeito do conhecimento e do autoconhecimento é importante para conceber os professores em formação” (PASSEGGI, 2016, p. 71).

Ao aliarmos nossas práticas por intermédio da pesquisa, precisamos saber quais os significados e os sentidos de ser um professor pesquisador; entender os porquês de se fazer pesquisa como parte da formação docente. Na perspectiva da pesquisa-formação, podemos dizer que:

[...] no modelo da pesquisa-formação destacam-se três objetivos principais: o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de

estratégia de formação; e o objetivo emancipatório. Entendo que o último é o mais importante dos três, pois se trata de perceber a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa. Do ponto de vista axiológico, a dicotomia entre compreensão teórica e aplicação prática é substituída pela inclusão do objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Ao partir do que foi ressaltado anteriormente, podemos dizer que a pesquisa narrativa como formação encanta os pesquisadores que percorrem os campos das abordagens das pesquisas autobiográficas e história de vida. A experiência constitui o conceito central da pesquisa-formação com o uso de narrativas.

Nesse contexto, afirmamos que todo professor pode se colocar na condição de sujeito biográfico. A pesquisa-formação tem uma potência política incrível, tanto pela intervenção quanto pela criticidade diante da realidade. Na pesquisa-formação, o ser é paralelamente sujeito e objeto da pesquisa, o que permite que o pesquisador se desloque para o centro da pesquisa e passe a conhecer a si próprio.

Os principais conceitos que utilizamos como lentes teóricas – ou como categorias – para analisar nosso objeto de estudo foram emprestados do historiador francês Michel de Certeau (1994), que faz uso das concepções de *estratégias* e *táticas*, as quais traz do campo militar e as ressignifica da seguinte forma: “*Estratégia*, engajada em sistematizar e impor ordem”, é compreendida como:

O cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes, ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 2014, p. 93 grifo do autor).

Em direção oposta, na sua concepção, a *tática* se configura como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não

tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza e a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, ‘a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. A tática é a arte do fraco (CERTEAU, 1994, p. 94-95).

A partir de Certeau (1994), podemos compreender que a operação realizada pelas *estratégias* produz e impõe, enquanto a das *táticas* manipula, altera e torna possível o convívio com aquilo que é imposto. Pretendemos analisar, então, como a equipe do CEIM Páscoa criou um espaço de jogo (os grupos de estudos coletivos) para fazer uso e se apropriar taticamente daquilo que lhe foi imposto como estratégia: a formação docente continuada descentralizada a distância.

Ao tratarmos de formação docente continuada em tempos de pandemia e que nos desloca através da estratégia do ensino remoto, nos conduz a pensar não apenas em nossa formação, mas também como está se constrói nos diversos modos de viver.

São nos momentos de reflexividade em histórias de vida em que nos reconhecemos e constituímos nossa identidade como pessoas e como professores. Nóvoa (2009) descreve que a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências) e em processo de ir sendo (nossa ideia de futuro). A história que contamos nos traz as marcas das histórias que nos contaram e nos constituíram. Por meio da reflexividade da prática e da formação docente é possível narrar as experiências em curso que são transformadoras e delineadas também pelos desenhos curriculares compostos desde a formação inicial que subjaz nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores que vem sendo apresentada na atualidade:

No campo da disputa de projetos que se apresenta, desafiar a dominação passa por afirmar o imperativo de uma formação geral e profissional ampla que permita aos professores o domínio dos conhecimentos que lhes cabe socializar e o discernimento para decidir o que é bom ensino e as finalidades a que ele deve servir. (ANPED *et al.*, 2019).

Almejamos pensar na formação continuada como reflexividade da prática que norteia a profissionalidade docente em um contexto crítico, social e histórico, muito além dos cursos de curta duração e dos currículos prescritos

que vem sendo imposto nos discursos das atuais políticas de formação docente, através de uma formação inicial de professores para a Educação Básica vem desconstruir políticas educacionais já consolidadas nesse âmbito. Portanto, os coletivos de professores carecem se manter vivos nas discussões que se instauram em todos os espaços educacionais que venham traçar os rumos da formação docente.

## GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS: *tática* para a formação docente continuada

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 03).

Por conta do contexto de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, o atendimento presencial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Biguaçu ficou suspenso desde o dia 17 de março de 2020. A partir desse momento a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu – SEMED, apresenta uma proposta de formação continuada para educação infantil, no intuito de objetivar

No mês de maio, iniciamos o trabalho remoto, que começou com a construção de um Plano de Ação Emergencial (CEIM PÁSCOA, 2020) com vistas a garantir a manutenção da comunicação e do vínculo entre os profissionais, as crianças e suas famílias. Este documento escolar, elaborado de forma coletiva, com a participação ativa da equipe administrativo-pedagógica desta Unidade, além de pensar sobre a forma de organizar os planejamentos e executar as propostas pedagógicas centradas nas brincadeiras e nas interações no modo “não presencial”, funcionou como uma espécie de ferramenta reivindicatória, já que solicitou à SEMED a realização de formação docente continuada durante os meses em que permaneceríamos trabalhando remotamente.

Podemos ver em Ceim Páscoa (2020), que de forma a complementar o trabalho remoto que vinha sendo realizado em contexto pandêmico, a SE-

MED ofereceu aos profissionais da Educação Infantil a Formação Continuada Descentralizada a Distância (BIGUAÇU, 2020b, p. 01), cujos objetivos foram assim descritos:

Objetivo geral: Propor um estudo e planejamento coletivo a partir dos currículos construídos/indicados pela legislação Nacional da Educação Infantil, bem como temáticas ligadas à Proposta Curricular do município de Biguaçu. Objetivos específicos: Discutir a respeito do currículo trabalhado na Educação Infantil, com a perspectiva de construir sugestões de trabalho interdisciplinares; Discutir os conceitos de infância e criança e processos avaliativos na Educação Infantil; Refletir sobre o conteúdo a ser estudado, em que o processo final tenha culminância em uma escrita por parte dos participantes.

Compreendemos este documento norteador, confeccionado por membros da Secretaria Municipal de Educação, como um repertório, ou uma prescrição que foi apresentada para as Unidades, entendida, a partir de Certeau (1994, p. 93), como uma *estratégia* oferecida pelo então “sujeito de poder e de querer” – a SEMED – como base que deveria orientar, produzir, mapear e impor então o processo de formação no subcampo das instituições de Educação Infantil.

No CEIM Páscoa, a equipe administrativo-pedagógica *apropriou-se taticamente* desta *estratégia*, resignificando os princípios que norteiam tal documento, legitimando e deslegitimando práticas e constituindo um espaço singular de jogo, de formação, marcado pela criação e manutenção de grupos de estudos coletivos, que a partir da leitura e interpretação de textos de referência, deveriam debater sobre os temas elencados e avaliar os seus “modos de fazer” – na concepção certeuniana –, num exercício compartilhado de articulação entre teoria e prática, o qual resultaria em um outro artefato, a síntese coletiva.

Além dos currículos nacionais prescritos para a Educação Infantil, foram elencados outros temas, como práticas interdisciplinares, docência compartilhada e a perspectiva da educação inclusiva para além da educação especial. A intenção é de que as tessituras resultantes venham compor o Projeto Político Pedagógico da Unidade bem como a própria Proposta Curricular da Rede em questão. A compreensão de que é também por meio das interações e trocas entre saberes, das reflexões acerca das práticas e das situações cotidianas que se dá a formação justifica a opção pelos grupos de estudos coletivos, já que, para Nóvoa (2009, p. 07),

a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Interessa relatar como o CEIM Páscoa vivenciou essa experiência, como se deu o processo de criação destes grupos, da sua organização e da sua produção textual. Disso se ocupam as subseções seguintes.

## Do planejamento

Frente à *estratégia* posta, a primeira ação no sentido da *tática* foi pensar no planejamento. Para tanto, foi tecido o repertório específico da Unidade, o Documento Norteador para a Formação Continuada Descentralizada a Distância no CEIM Páscoa, (2020), que traz os objetivos da proposta:

Objetivo geral: proporcionar momentos de estudos coletivos sobre os currículos nacionais prescritos para a Educação Infantil e temáticas relacionadas à ampliação da Proposta Curricular do Município de Biguaçu, em perspectiva interdisciplinar e inclusiva, em tempos de pandemia, na modalidade “não presencial”.  
Objetivos específicos: revisar os currículos nacionais prescritos para a Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular (Etapa Educação Infantil) e Parecer do Conselho Nacional de Educação (2020); estudar dois temas ligados à ampliação da Proposta Curricular do Município de Biguaçu: Práticas interdisciplinares na Educação Infantil e Educação Infantil em Perspectiva Inclusiva; elaborar sínteses escritas, articulando os estudos às práticas pedagógicas, como contribuição para a tessitura de um texto final sobre a formação realizada (CEIM PÁSCOA, 2020, p. 02).

Inicialmente, trabalhamos com o período entre os meses de junho a agosto, para os quais elegemos três grandes temas. Acordamos que estudaríamos um tema por mês, organizado em grupos de estudos coletivos semanais com a duração de 06 horas cada. Os encontros aconteceriam nas mesmas salas virtuais do *Skype* que utilizamos para as reuniões de planejamento compartilhado.

O horário ficou a ser definido por cada grupo. Decidimos, igualmente, que, na última semana de cada mês seria realizado o *Grande Encontro Virtual Mensal*, momento de socialização das sínteses produzidas pelos grupos, tam-



bém de carga horária igual a 06 horas. Para este grande encontro, convidamos profissionais da área da Educação Infantil, como os professores Adilson de Ângelo e Aline Helena Mafrá Rebelo, ambos da Universidade do Estado de Santa Catarina, e colegas da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, como Maria Koerich e Marília Pinto Garcia, que nos agraciaram com suas palestras e contribuições.

Dessa forma, para o mês de junho, ficou definido o tema *Currículos Prescritos para a Educação Infantil*; para julho, *Práticas interdisciplinares na Educação Infantil* e, para agosto, *Educação Infantil em perspectiva inclusiva*. Para cada tema, foram indicados textos de referência. A escolha destes textos foi feita pelas Articuladoras Gerais: Especialista em Assuntos Educacionais e Diretora da Unidade<sup>2</sup>. E, para cada um dos grupos, foi indicada uma Articuladora Interna, responsável pelo agendamento dos encontros, lista de presença e canal direto de diálogo com a Especialista:

Caberá aos grupos fazer o seu estudo, dialogar com seus pares e elaborar uma síntese que deve levar em conta a articulação dos textos estudados à prática pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar. A cada sexta-feira a articuladora interna<sup>3</sup> do seu grupo enviará à Especialista uma lista de presença e uma “notícia do andamento do estudo” (por exemplo: “na primeira semana, estudamos e discutimos os textos 01 e 02”). No *Grande Encontro Virtual Mensal* essas sínteses serão apresentadas e entregues oficialmente no dia seguinte (CEIM PÁSCOA, 2020, p. 06).

Os grupos<sup>4</sup> foram organizados pela Especialista, que reuniu as professoras regentes, as auxiliares de sala e de ensino, as segundas professoras, de Educação Física, de Artes, a Técnica em Educação, a Diretora... enfim, grupos mistos, que deveriam se reunir semanalmente para compartilhar seus saberes, trocar impressões e interpretações sobre os textos, sempre no sentido de refletirem sobre a sua própria prática, ampliarem suas concepções e qualificarem o seu trabalho, além de elaborarem textos de síntese os quais devem compor os currículos prescritos como o Projeto Político Pedagógico da Unidade e servir de fonte também para a atualização da Proposta Curricular do Município.

---

<sup>2</sup> A partir do mês de agosto recebemos o reforço da participação de mais uma articuladora geral de formação, a professora Andréia Cristina dos Santos.

<sup>3</sup> Articuladoras Internas nomeadas pela Especialista.

<sup>4</sup> Como a professora de Língua Inglesa atende a outras três Unidades, ficou livre para escolher em qual delas participaria da formação continuada, por isso não participou no CEIM Páscoa.

## Da seleção de textos e elaboração dos estudos dirigidos

Para cada tema de estudo foram selecionados alguns textos e compartilhados com os grupos, com antecedência. São utilizados alguns canais de comunicação com a equipe do CEIM Páscoa, como o grupo de *WhatsApp* e o grupo no *Gmail*. Então, continuamos fazendo uso destas ferramentas para o compartilhamento de materiais referentes aos estudos.

No primeiro tema, tivemos como leitura obrigatória: a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; a *Base Nacional Comum Curricular – Etapa Educação Infantil*; e o *Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. E de leitura complementar: os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* e os *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*.

Para o segundo tema, a leitura obrigatória permeou os seguintes textos: a nota introdutória do livro *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia*; *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem* e *A interdisciplinaridade na Educação Infantil*. E, como leitura complementar: *O que é interdisciplinaridade? e Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade*.

Este segundo tema se desdobrou em mais um, *Docência Compartilhada*, a partir da contribuição de uma das nossas palestrantes convidadas, a Especialista em Assunto Educacionais do Setor Pedagógico da SEMED, Marina K., que nos contemplou com indicações de referências acerca da temática. O tema foi estudado em setembro. Portanto, ainda não foi possível dar conta do estudo previsto sobre *Educação Infantil em Perspectiva Inclusiva*, o qual foi adiado para o mês de outubro, com expectativa de continuidade no próximo ano letivo, dada a sua abrangência e relevância, bem como a falta de previsão para retorno ao atendimento presencial nas nossas Unidades.

Com a inclusão da nova temática, nos debruçamos sobre os seguintes textos de leitura obrigatória: *Docência compartilhada: do solitário ao solidário*

e *Docência na Educação Infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense*. E como texto extra, *Docência compartilhada: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Das decorrências deste estudo podemos citar a tessitura de um dos outros capítulos deste livro, onde as autoras refletem sobre ensaios da prática da docência compartilhada no CEIM Páscoa, em contexto de pandemia.

Um dos artifícios utilizados pelas Articuladoras Gerais foi a elaboração de estudos dirigidos, baseados em questões norteadoras, para, de alguma forma, orientar os momentos coletivos, fomentar os debates e a reflexão sobre as práticas pedagógicas e, também, o exercício de síntese.

## Das sínteses coletivas

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções (NÓVOA, 1995, p. 33).

De acordo com os ensinamentos de Nóvoa (1995, p. 13), a formação docente continuada deve incentivar uma perspectiva crítico-reflexiva que proporcione aos professores as condições para a consolidação de um pensamento autônomo e que propicie dinâmicas de autoformação participada, sendo que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Essa formação não se deve construir apenas pela acumulação de cursos, certificados ou técnicas, mas, se não principalmente, por meio da reflexividade crítica sobre as suas próprias práticas e também de (re)construção de uma identidade pessoal, num processo contínuo, interativo e dinâmico. Aqui os grupos de estudos coletivos são compreendidos e defendidos como espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, quando conta a sua experiência e ouve a do outro, numa troca na qual compartilham saberes.

As sínteses coletivas, produto final dos estudos individuais, dos encontros coletivos, dos debates e revisões de posturas, de ideologias e de concepções pedagógicas, são os registros do processo, trazem, em suas linhas, tessituras de práticas reavaliadas, refletidas, são os artifícios que provam a riqueza da *tática*

utilizada para a formação continuada no CEIM Páscoa porque são indícios do esforço coletivo empreendido num contexto totalmente atípico e conturbado da pandemia COVID-19. Nesse contexto, os profissionais da educação tiveram que se reinventar, reconstruindo sua identidade pessoal e profissional, ávidos por manter o vínculo com as crianças e por buscar refletir sobre suas próprias práticas, qualificar seus saberes, a partir da troca com os seus pares, que, embora diferentes entre si, formaram aos outros ao mesmo tempo em que se formaram, numa parceria que tende a continuar, pós-contexto pandêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura, confeccionada a quatro mãos, tentou divulgar uma das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, em contexto pandêmico, de forma muito especial, a apropriação tática do CEIM Páscoa diante da estratégia de formação docente continuada oferecida pela rede em questão.

Pretendeu também fomentar o debate sobre a importância da formação docente continuada para a reflexão da prática pedagógica, sobretudo por meio de grupos de estudos coletivos, onde os professores compartilharam experiências, saberes e anseios e, para além da interpretação dos textos de referência, leram e refletiram sobre o seu próprio texto, o seu fazer pedagógico.

Esses momentos coletivos possibilitaram aos professores participantes construir coletivamente o conhecimento, bem como a opção de escolher aquilo que seria relevante como estudo do grupo, permitindo a construção de novos olhares para o ser professor profissional e o ser professor pesquisador.

---

**Resumo:** Este texto originou-se a partir da proposta de formação docente continuada desenvolvida na rede de ensino municipal de Biguaçu, em uma perspectiva de estudo nos treze centros de Educação Infantil, que delinearão uma rotina de encontros durante o período de isolamento social. Esta tessitura, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental analisa a estratégia da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu no sentido da formação docente continuada, e ressaltar os grupos de estudos coletivos como tática do CEIM Páscoa para este fim. Além do referencial teórico do campo da formação docente como Contreras (2012), bem como no âmbito do coronavírus no contexto da educação – Soares (2020) e Martins (2020), fundamenta-se também em Certeau (1994), Paulo Freire (1996), Nóvoa (1995; 2009) e Passeggi (2016). Com base também nos documentos escolares: planejamentos, estudos dirigidos e sínteses coletivas, pretendemos socializar a experiência vivida no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes em tempos de pandemia. As discussões e sínteses coletivas que derivaram deste processo de formação demonstram que a apropriação tática desta instituição de Educação Infantil foi produtiva e pode servir de inspiração para as demais Unidades, para além do contexto pandêmico.

**Palavras-chave:** Grupos de Estudos Coletivos. Formação Docente Continuada. Estratégias e Táticas. Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis-Mendes. Contexto de pandemia da COVID-19.

**Abstract:** This text originated from the proposal of continuing teacher education developed in the municipal education network of Biguaçu, in a perspective of study in thirteen Child Education centers, which outlined a routine of meetings during the period of social isolation. This structure, with a qualitative approach and bibliographic and documental nature, analyzes the strategy of the Municipal Department of Education of Biguaçu towards continuing teacher education, and emphasizes collective study groups as a tactic of CEIM Easter for this purpose. In addition to the theoretical framework in the field of teacher education such as Contreras (2012), as well as in the scope of the coronavirus in the context of education – Soares (2020) and Martins (2020), it is also based on Certeau (1994), Paulo Freire (1996), Nóvoa (1995; 2009) and Passeggi (2016). Also based on school documents: planning, directed studies and collective syntheses, we intend to share the experience lived at the Teacher Easter Régis Mendes Municipal Child Education Center in times of pandemic. The collective discussions and syntheses that resulted from this training process demonstrate that the tactical appropriation of this Early Childhood Education institution was productive and can serve as an inspiration for the other Units, beyond the pandemic context.

**Keywords:** Collective Study Groups. Continuing Teacher Training. Strategies and Tactics. Municipal Child Education Center Teacher Easter Régis Mendes. COVID-19 pandemic context.

## REFERÊNCIAS

ANPED *et al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: [anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da](http://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da). Acesso 16 de jun. 2021.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. **Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação**. Biguaçu, 2020a.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. **Formação Continuada para a Educação Infantil**. Biguaçu, 2020b.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal. **Decreto nº. 69/2020**, de 18 de março de 2020. Declara situação de Emergência e estabelece medidas de prevenção e combate ao COVID-19 e Regulamenta os horários e as escalas de trabalho na Administração do Município de Biguaçu e estabelece outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/biguacu/decreto/2020/6/69/decreto-n-69-2020-declara-situacao-de-emergencia-e-estabelece-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-covid-19-e-regulamenta-os-horarios-e-as-escalas-de-trabalho-na-administracao-do-municipio-de-biguacu-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**, 2020c. Disponível em: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf). Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6

de fevereiro de 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm). Acesso em: 01 out. 2020.

CENTRO de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. **Documento Norteador Formação Docente Continuada Descentralizada a Distância – CEIM Páscoa**. Biguaçu, 2020.

CENTRO de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. **Plano de Ação Emergencial**. Biguaçu, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTINS, João Rodrigo V. Educação como lócus da luta de classes na pandemia. In: SOARES, Sávila Bona V. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 15-19.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

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. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 23 mar. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto Estadual 515**, de 17 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 – doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390995>. Acesso em: 01 out. 2020.

SOARES, Sávila Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sávila Bona V. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Ceará; Piauí: Terra Sem Amos, 2020. p. 5-14.

Recebido em Setembro de 2021

Aprovado em Outubro de 2021

## Demanda Contínua

---

# PELA RELAÇÃO HISTÓRIA E MEMÓRIA, A TRAJETÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (1968-1985)

*BY THE RELATIONSHIP BETWEEN HISTORY AND MEMORY,  
THE TRAJECTORY OF THE FEDERAL TECHNICAL SCHOOL OF  
RIO GRANDE DO NORTE (1968-1985)*

---

**Aline Cristina da Silva Lima**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)

E-mail: [aline.prof.his@gmail.com](mailto:aline.prof.his@gmail.com)

**Olivia Moraes de Medeiros Neta**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)

Orcid.org/0000-0002-4217-2914

E-mail: [olivianeta@gmail.com](mailto:olivianeta@gmail.com)

O objetivo desta investigação é analisar a trajetória da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), tendo por recorte o ano de 1968, ano de sua fundação, e 1985, ano em que convencionalmente os historiadores remetem ao término da Ditadura Militar no Brasil.

Nos deparamos a priori com a limitada quantidade de fontes documentais no arquivo do então Instituto Federal do Rio Grande do Norte, por isso a importância de identificarmos as interfaces entre os personagens sociais que viveram o cotidiano da instituição e os mais remotos vestígios desse passado.

O atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte passou por várias nomenclaturas ao longo dos anos. Em 1909, foi Criada a Escola de Aprendizes Artífices, depois em 1937, como Liceu Industrial de Natal, 1942, Escola In-



dustrial de Natal, 1965, Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, passando em 1968 à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1999, a Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN), até o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em 2008.

## MEMÓRIA E NARRATIVA HISTÓRICA

Para Maurice Halbwachs (1990) a memória coletiva é composta por lembranças reais que se juntam a uma massa compacta de lembranças fictícias, que podem ser construídas a partir do compartilhamento de signos e imagens de outros agentes sociais que, ao participarem de um mesmo tempo histórico, colaboram para a ressignificação de nossa memória individual. Portanto, depoimentos de outras pessoas corrigem e reorientam nossas lembranças.

Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre os outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Em nossa pesquisa identificamos esses elementos da memória coletiva. A medida em que realizávamos as entrevistas, eventos e informações iam se ajustando as teias das memórias como reflexos da construção narrativa de cada sujeito individualmente, mas também coletivamente. Nossos colaboradores se dividiram entre ex alunos, um que estudou de 1968 a 1970, dois que estudaram no final da década de 1970 e dois que estudaram em meados da década de 1980; e dois docentes, um começou a lecionar na escola em 1968 e outro em 1980.

A dimensão prática envolve todo o percurso da investigação, definição do objeto, escolha dos entrevistados, divulgação dos resultados... A materialização das entrevistas iniciou-se com o contato inicial, esclarecendo para os colaboradores como seria a gravação da voz ou vídeo, quais procedimentos de transcrição e quais os usos da narrativa e publicização de resultados. Em nossa investigação consideramos o narrador sujeito ativo, com base na concepção de cocriação definida por Portelli (2016). Parte daí o princípio de respeito com o outro em sua subjetividade que remete a dimensão ética da pesquisa.

Para além das regulamentações da ética em pesquisas sociais, é preciso considerar os limites de investigação. “A primeira pergunta que precisa ser considerada, neste quesito, direciona-se à relação entre os participantes da entrevista: até onde pode um entrevistador se aprofundar em questões íntimas ou nos segredos dos entrevistados?” (MEIHY; SEAWRIGHT: 2020, p. 171). Sabemos que não há separação entre acontecimentos sociais e a história de vida dos sujeitos, mas até onde podemos ir quem define é o colaborador, desde a liberdade de fala, até a conferência do texto e sua autorização.

Já a dimensão jurídica diz respeito a segurança legal de ambas as partes, por meio das cartas de cessão de entrevista. No nosso caso usamos uma para gravação de voz e uma para uso de imagem e vídeo. Após a transcrição os entrevistados foram novamente contatados e seguiram-se o processo de acordo para a versão final que poderia ser publicizada.

Retomando Maurice Halbwachs, ele prolonga os estudos de Émile Durkheim, ao analisar a precedência do fato social e do sistema social sobre os fenômenos psicológicos e individuais. Nesse trabalho percebemos como os fatores sociais contribuíram para construção da visão dos estudantes e professores sobre a ETRN, não somente em relação aos acontecimentos do período narrado, mas, também em relação as trajetórias de vida e quem esses sujeitos são na atualidade. Por isso, entendemos a memória como fenômeno social, pois o “[...] simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.” (BOSI, 1994, p. 55). Dito de outro modo, a menor alteração do ambiente modifica a imagem íntima da memória, por isso Maurice Halbwachs amarra a memória individual ao grupo e, conseqüentemente, à tradição.

Convergindo com essa perspectiva, Michel Pollack (1992) ressalta a ligação entre a memória e as identidades sociais, sobretudo quando se trata da história oral. Nesse sentido, para além das funções psicológicas apresentadas anteriormente, coexistem elementos relacionados a acontecimentos vividos pessoalmente e vividos por “tabela”, seria uma espécie de memória herdada, projeções ou transferências de memórias. Poderíamos exemplificar com o fato de que pouco lembramos da nossa primeira infância, fase em que os sujeitos não possuem uma definição clara de seu lugar dentro do organismo social. No geral, temos lembranças herdadas dos parentes mais próximos que ao

repetirem narrativas, associadas a objetos e fotografias de nosso passado mais longínquo, nos permitem fazer uma construção artificial da memória. A ação de comunicar lembranças organiza e socializa a memória. Assim, entendemos que

O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual. [...] de resto, as imagens do sonho não são, embora pareçam, criações puramente individuais. São representações, ou símbolos, sugeridos pelas situações vividas em grupo pelo sonhador: cuidados, desejos, tensões... “As noções gerais permanecem em nosso espírito durante o sono, nós continuamos a fazer uso delas, a senti-las ao nosso alcance.” No quadro dessas “noções gerais”, que não abandonam o homem, sequer no sonho, destacam-se as relações de espaço [...], as relações de tempo [...], as relações de causa e consequência [...]. As categorias, que a linguagem atualiza, acompanha nossa vida psíquica tanto na vigília quanto no sonho. Na vigília, de modo coeso; no sonho, de modo frouxo e amortecido, mas identificável. As convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva. (BOSI, 1994, p. 56).

Ao colocar a linguagem como o elemento mais estável da memória coletiva, Bosi sinaliza para a importância da sistematização dessa memória, colaborando para evitar a amnésia, problema, que em termos comparativos não atinge somente o indivíduo, mas também a memória coletiva, ocasionando perturbações graves de identidade (LE GOFF, 2003, p. 421), isto posto, precisamos trazer à discussão a trajetória da ETRN e sua relação com a Ditadura Militar brasileira sob a égide das Leis de Segurança Nacional e todo aparato ideológico que circundava o país de modo geral e, especialmente na educação.

Pela natureza própria da Ditadura no Brasil tivemos décadas de silenciamento, os personagens envolvidos lidam com uma memória traumática, que em alguns casos acarretaram esquecimento, ou simplesmente o medo de expressar os fatos. Michel Pollack (1989) traz à tona essas inquietações, acrescentando a noção de memória em disputa e colocando a história oral como uma abordagem que reivindica outros espaços na produção das memórias.

Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Me-

mória oficial”, no caso a memória nacional. [...] essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. [...]. (POLLACK, 1989, p. 4).

O não dito, geralmente tem uma conotação política. “[...] Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.” (LE GOFF, 1924, p. 422). O enfretamento de dificuldades em encontrar documentações específicas no arquivo da instituição nos fez recorrer a história oral, a qual nos permitiu acessar algumas intersubjetividades relacionadas a história da ETRN.

O uso da história oral nas narrativas históricas não é uma novidade moderna, Heródoto e Tucídides (século V a.C.) já empregavam esse mecanismo para discorrer sobre o passado, muito embora não tivessem o recurso da gravação dos relatos. No século XIX com o predomínio do positivismo na pesquisa histórica o documento escrito era quase sagrado, os relatos orais passaram a serem vistos como incapazes de servir como prova histórica, dada a sua subjetividade e as características próprias da memória que é imbuída de seletividade e falhas.

Na segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, os pesquisadores passaram a conceder espaço maior aos métodos qualitativos de investigação científica. “[...] O recurso do gravador portátil, a partir dos anos 1960, permitia ‘congelar’ o depoimento, possibilitando sua consulta e avaliação em qualquer tempo [...]. As entrevistas passaram a ter estatuto de documento. [...]” (ALBERTI, 2005, p. 19). Essa nova forma de documentação histórica exigia a compreensão do depoimento como uma versão do passado, que é apreendido e interpretado de diferentes maneiras.

Assumimos os depoimentos como uma cocriação entre entrevistados e entrevistador, “[...] A história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta.” (PORTELLI, 2016, p. 10). A produção da entrevista como um documento perpassa não somente pela articulação das perguntas feitas pelo historiador, mas pela atmosfera de troca de olhares, respeito e cooperação.

Focamos não somente no evento, mas na relação que se estabelece entre o lugar e o significado do evento dentro da vida dos narradores. Há que se levar em consideração o conjunto de relações que a história oral implica,

segundo Alessandro Portelli (2016): o diálogo, a memória, a História e as histórias, a oralidade da fonte e a escrita do historiador.

## INTERFACES POLÍTICAS NO BRASIL E RIO GRANDE DO NORTE NA DITADURA MILITAR

O cenário político do Brasil antecedente ao golpe civil-militar de 1964 foi marcado pela alta inflação e um governo centrista e conservador de João Goulart, popularmente conhecido como Jango, sucessor de Jânio Quadros que havia renunciado ao governo no mesmo ano de sua posse em 1961. Internamente Jango mantinha algumas fumaças nacionalistas como o apoio do movimento sindical e dos jovens estudantes. Por outro lado, era um governo marcado pela influência dos militares, especialmente com formação norteamericana. Contradição que levaria ao colapso de sua gestão por falta de apoio político. Ele buscava uma abertura para esquerda, que era como conciliar o inconciliável e tentava apoio também para realização das reformas de base, sem muito sucesso. Simultaneamente se desenhou uma conspiração militar que instauraria a ditadura que durou aproximadamente 21 anos. Havia um grupo de sargentos apoiadores de Jango, mas não irromperam nenhuma resistência, caso contrário poderíamos ter entrado em guerra (CUNHA; GÓES, 1996).

O pretense combate ao comunismo dava o tom do golpe orquestrado pelos norteamericanos. Os militares tentaram impedir, inclusive, a posse de Jango, por ele ser considerado “muito de esquerda”. Para acirrar ainda mais os ânimos, no dia da renúncia de Jânio Quadros, Jango se encontrava em uma visita a República Socialista da China, o que deu margem para ser considerado comunista. A proposta conciliadora foi o estabelecimento do parlamentarismo que teve fim apenas em 1963 com um plebiscito popular. A crise em curso, não foi controlada e o ano de 1962 terminou com uma inflação acima de 50% e um forte descontrole econômico, a solução apontada por Jango foi o Plano Trienal, que pretendia reestruturar o país até 1965, mas em vez disso, ela chegou a 80% no final de 1963.

Jango perdia apoio tanto da direita, quanto da esquerda. Daí em diante foi só questão de tempo a tomada do poder pelos militares apoiados por várias frentes sociais. Sobre esses grupos, assim afirma Motta (2014, p. 8)

Os grupos que deram sustentação ao golpe de 1964 compunham uma frente heterogênea, representando tanto diferenças sociais quanto ideológicas, o que tornou possível reunir uma coalizão tão ampla em torno de um programa afirmativo. Liberais, conservadores, reacionários, nacionalistas autoritários e até alguns grupos reformistas moderados receberam com alívio o golpe, pois haviam perdido a confiança no governo de João Goulart. O único consenso era negativo: tirar do poder um governo acusado de conduzir o país para o precipício.

Em 31 de março de 1964, comandados pelo general Olímpio Mourão Filho, tropas do exército em Minas Gerais, se articularam para tomada do poder e em 1º de abril do mesmo ano Costa e Silva proclamou-se “Comandante do Exército Nacional” e líder do “Comando Supremo da Revolução”, assim chamada pela coalizão golpista. Daí se seguiram ações de aparelhamento do estado, perseguições, prisões... Uma cultura política pautada na coerção e na tortura como política de estado. Em um breve resumo dos 21 anos que os militares permaneceram no poder, foram 17 atos institucionais, 130 atos complementares, 11 decretos e 2.260 decretos-leis, banimento de pelo menos 80 brasileiros, cerca de 400 mortes ou desaparecimentos, centenas de prisões. Esses dados foram publicados no primeiro governo civil após a ditadura, segundo Cunha e Góes (1986).<sup>1</sup>

Enquanto isso, no Rio Grande do Norte duas grandes oligarquias conservadoras e rivais se sobrepunham na esfera política local, representadas principalmente pelo senador Dinarte de Medeiros Mariz e o governador Aluizio Alves e como terceira força emergia o prefeito Djalma Maranhão, de esquerda nacionalista e anti imperialista. Ele incomodava por imprimir uma administração democrata popular e de esquerda (GALVÃO, 1994). Embora o governador, Aluizio Alves, e o prefeito, Djalma Maranhão, tenham sido eleitos no ano de 1960 em uma aliança política denominada “Cruzada da esperança”, em poucos meses de administração as divergências vieram à tona.

---

<sup>1</sup> Neste contexto o Brasil aproximou-se dos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, criada pelos norte-americanos durante a Guerra Fria, tentando impedir a expansão do comunismo pelo mundo. Após esse momento, perdeu a noção de segurança coletiva e o conflito ideológico como fundamento para eliminação dos fatores adversos que perturbassem a ordem, ideologia inspiradora para as ditaduras que se consolidavam nas américas. Os militares brasileiros, e em seguida os governos militares, tiveram uma aproximação singular com os fundamentos da Doutrina, em função da presença norte-americana em Natal durante a II Guerra Mundial e a ida de muitos militares brasileiros para centros de formação nos EUA (BORGES, 2007).

Por um lado, tínhamos o governo do Estado suprido por recursos financeiros oriundos da “Aliança para o Progresso” e por outro a prefeitura, com dificuldades econômicas, que era administrada em uma perspectiva popular priorizando a conscientização política e democratização da cultura, a exemplo da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, solapada logo que os militares assumem o protagonismo político.

Enquanto o governo do Estado usava os dólares americanos em seus programas de educação, a Prefeitura, com recursos próprios, oferecia escolas para a alfabetização das crianças de Natal e divulgava o slogan ESCOLA BRASILEIRA COM DINHEIRO BRASILEIRO. As divergências políticas radicalizaram-se, trazendo para o ambiente do Estado as mesmas lutas que, no início dos anos sessenta, dividiam o país entre forças de direita e esquerda. (GALVÃO, 1994, p. 3-4).

Logo que o golpe é anunciado, a cidade do Natal sente seus dramas. O governador Aluizio assume o lado dos golpistas e, paralelamente às investigações dos militares, cria uma comissão de investigação, responsável por punir, prender e processar os supostos subversivos no âmbito do Estado, dando origem mais adiante ao que ficou conhecido como Relatório Vêras, ação bem peculiar do governo do Rio Grande do Norte.

Por outro lado, o prefeito Djalma Maranhão, emitiu uma nota de apoio ao Presidente João Goulart acirrando as disputas políticas locais. Segundo Mailde Pinto Galvão (1994), ele emitiu uma nota oficial do governo municipal de Natal, na qual declarava que a Prefeitura do Natal se tornara, a partir daquele primeiro de abril, o “quartel general da legalidade e da resistência”<sup>2</sup>. Tal posicionamento culminou em sua prisão logo no dia seguinte. O Moacyr de Góis, então secretário de Educação do município, assim descreve a prisão do prefeito...

Naquela tarde de 2 de abril, sem querer vi a prisão do prefeito Djalma Maranhão. Estava no Departamento de Pessoal, onde fora apanhar uma guia para levar Moacyrzinho ao hospital [...] e o zum-zum dos funcionários me chamou atenção. Entre soldados do Exército, Djalma Maranhão descia as escadarias da Prefeitura. Corri à janela para ver e vi o meu Prefeito sendo embarcado num Jeep militar. Gravado no Jeep o selo que indicava a doação do veículo ao Exército pela “Aliança para o Progresso”. Terrivelmente simbólico e revelador. (GÓIS, 2004, p. 37).

---

<sup>2</sup> Essa declaração foi publicada no Jornal Diário de Natal

A prisão do prefeito revelava a polaridade que se consolidava na cidade, governo X prefeitura, ideais e posições diferentes frente ao golpe. Indicava também a violência dos golpistas para com seus opositores, ao menor sinal de discordância.

Um clima de guerra se instaurou na cidade, jipes e caminhões do exército ocuparam as ruas com militares armados. A invasão da prefeitura e perseguição aos seus funcionários, as prisões, o desmonte dos projetos educacionais de cunho popular e as comemorações pelo golpe indicavam a cultura política que se consolidava naquele momento em todo país e que ganhava a cidade do Natal também.

## E A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE NA DITADURA MILITAR?

No âmbito educacional a repressão dava o tom da mudança. Foram nomeados interventores para assumir as reitorias das principais universidades do país enquanto professores e estudantes eram perseguidos e/ou expulsos. Daí seguiram-se os processos de privatizações, expansão do ensino superior particular, salário-educação... O governo abriu precedentes para que as escolas privadas pudessem receber cada vez mais subsídios do estado para funcionarem, assim “O governo golpista, e privatista em matéria de educação, não precisou mudar a lei. Foi só aplicá-la em proveito das escolas particulares” (CUNHA; GÓES, 1996).

No primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962<sup>3</sup> na sessão de Normas reguladoras da aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, a distribuição ocorreu da seguinte maneira: 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; 22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências; e a mobilização nacional contra o analfabetismo; e de 3% para bolsas-de-estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada. Segundo Cunha e Góes (1996) no ano de 1965 esse recurso de 3% passa a 5% referente as bolsas destinadas ao ensino privado.

---

<sup>3</sup> TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n. 8, out. 1962. p.24-31.



No Ensino Médio essa destinação de verba para a iniciativa privada ficava em aberto ao incluir a rubrica “sem quantitativos definidos” da “educação de excepcionais”. O que abria margem para escoar recursos públicos para o setor privado da educação. Em Natal algumas escolas privadas ganhavam espaço nesse momento a exemplo do Salesiano, Marista, Imaculada Conceição e Nossa Senhora das Neves. O nosso colaborador Evandro Firmino de Souza (2019) relembra a trajetória que os estudantes de Natal costumavam seguir na cidade.

Porque todo mundo, normalmente naquela época, quem terminava o Salesiano e como lá não tinha o científico, quem tinha era o Marista e por ser também Colégio de padre, todo mundo ia para o Marista. Quem podia, na realidade né, quem não podia ia para o Atheneu ou então para o Churchill.

Contexto que reafirma a dualidade educacional vivenciada no país como um todo e em Natal não foi diferente. Aos filhos das classes trabalhadoras reservavam-se o Ensino de caráter profissional e para os filhos das elites um ensino propedêutico bem estruturado e que recebia subsídio do governo federal, prática institucionalizada pela ditadura.

A Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, regulamentada em 1968, assumia um lugar paradoxal nesse contexto. Era uma escola de origem centenária, voltada para atender aos pobres e desvalidos da sorte, no entanto, ganhava prestígio por seu sucesso nos resultados em jogos escolares e ingresso dos seus alunos no mundo do trabalho e/ou na Universidade. Walter Pinheiro, um de nossos entrevistados assim afirma,

A escola sempre teve uma representação muito forte dentro da cidade, naquele momento histórico era a melhor escola pública que nós tínhamos. Então para o meu pai, por exemplo, era meio que uma obrigação estudar naquela escola. Primeiro porque a qualidade que ela tinha e o que ela oferecia era muito bom. [...] Quer dizer, você entrou na escola você tinha dois caminhos ou você era empregado ou você entrava na universidade, porque era tida como a segunda melhor escola do Brasil naquele momento histórico. E todas as histórias de estudantes que a gente tinha, geralmente mais próximas, e que eu mesmo testemunhei isso, pode não ser a única verdade, mas se empregavam e se empregavam muito bem.

Isso dava visibilidade a instituição e atraía a juventude natalense, não só os filhos dos trabalhadores, mas das classes médias também. Com recursos

oriundos dos Acordos Mec-Usaid, promovidos pela Aliança para o Progresso, foram adquiridos equipamentos e investido em formação e contratação de professores o que tornava a escola ainda mais atrativa (MEDEIROS, 2011).

O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional de abrangência federal no Brasil. O ato criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de desafortunadas (BRASIL, 1909). Essas instituições reproduziam o modelo taylorista-fordista aplicado nos ambientes fabris, que se caracteriza pela rígida divisão do trabalho. O resultado foi um ensino profissional que se preocupava com a capacitação para uma atividade laboral, sem atender às necessidades de uma formação humana integral.

Em 1914 a Escola muda-se para o prédio da Avenida Rio Branco (Cidade Alta) e passa a ser denominada de Liceu Industrial. Em decorrência dos incentivos a industrialização do então governador Ferreira Chaves, a escola passa a ofertar cursos de desenho, sapataria, marcenaria, funilaria e alfaiataria. (PEGADO, 2010).

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve uma paralisa nas indústrias europeias e o Rio Grande do Norte ganhou destaque na produção algodoeira, objetivando suprir as fábricas têxteis do Sudeste em crescimento no período. Acentuou-se assim, o caráter primário da economia local do Estado. Posteriormente a única fábrica de fiação de tecidos de Natal seria fechada em 1925.

No final da década de 1930, eclode o segundo grande conflito de proporções mundiais que influenciou diretamente a história da cidade de Natal. Os americanos consolidaram o seu Quartel General do Atlântico Sul na base Aérea de Parnamirim (PEGADO, 2010) que por ocasião pertencia a Natal. Toda a sociedade brasileira voltava-se ao desenvolvimento da grande indústria, e especificamente na Educação Profissional temos a substituição do termo Liceu Industrial por Escola Industrial de Natal e o seu ensino é reestruturado como grau de primeiro ciclo médio. O objetivo era cada vez mais atender as demandas do mundo do trabalho, formando a juventude para atuar nessas indústrias.

Com o final do conflito e a queda do Estado Novo, a industrialização crescente aumentou a demanda de mão-de-obra especializada, ocasionada

pelo grande aumento nas importações de máquinas e matérias-primas para o desenvolvimento da indústria brasileira, decorrente da abertura da economia patrocinada pelo Governo Dutra, sucessor de Getúlio (PEGADO, 2010).

Apesar da manutenção do caráter agrário da economia potiguar, houve um gradativo crescimento no setor de serviços entre os anos de 1950 e 1970. A partir da década de 1970 novas experiências se desenvolveram nos domínios da organização industrial e da vida social, caracterizado pela flexibilidade dos processos de trabalho, de mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 2012). O foco agora se volta para a produção de acordo com a demanda, ou seja, a economia de escala foi substituída pela economia de escopo, sendo esta última distinguida pela produção em pequena escala de produtos diversos em curto espaço de tempo.

As transformações econômicas e sociais ocorridas nos anos 70, associadas ao acirramento da concorrência mundial no mundo capitalista e ao emprego de novas tecnologias, configurando o que se convencionou chamar de Terceira Revolução Industrial, contribuíram para afirmar e moldar um novo processo de acumulação de tipo flexível. (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 3).

As etapas do processo de produção não mais ocorreriam em um único local, as empresas passaram a dinamizar o processo fabril, terceirizando alguns serviços. As peças que antes eram produzidas no mesmo local de montagem, agora poderiam ser oriundas de diferentes locais do mundo. Aspecto que somente foi possível, devido à globalização.

Especificamente no Estado do RN, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) desenvolveu grandes obras e demandaram algumas carreiras técnicas especializadas. Diante disso, as Escolas Industriais são novamente reestruturadas, agora passam a ser Escolas Técnicas. Em Natal, essa condição só se efetivou em 1968, quando a instituição passa a se chamar Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Uma das novas condições de acesso a essas escolas, era ter concluído o antigo ginásio, atual ensino fundamental. Ou seja, a escola passou a ofertar o ensino de Segundo Grau e se muda para o novo prédio na Avenida Salgado Filho, construído especialmente para abrigar a nova instituição. A mudança de prédio foi recebida com insegurança por muitos funcionários e professores, dada as características urbanas da cidade no momento.

O professor da oficina de Eletricidade, Nivaldo Calixto Torres, também se recorda que essa transição fora um momento de muita lamentação. “[...] Porque nós nos situávamos no centro de Natal. E em 67 aqui era deserto”, justifica. “Então teve gente que disse que ia pedir demissão porque não ia trabalhar dentro dos matos. [...] O meio de transporte era difícil. [...] A Escola aqui, muito grande [...], a gente se assustou com essa dimensão”. Marion Paiva da Rocha, professora de Matemática, ingressara na Instituição em 1968, depois de ocorrida a mudança para o prédio novo. Ela diz que morava no Alecrim e que já possuía carro, de modo que não tinha dificuldades de chegar à escola. “Sobrava espaço. Era uma estrutura muito grande para a Natal daquela época. Existia muito terreno sem construção. Era um mundo. Era uma realidade que você dizia: isso não vai encher nunca”, recorda. “O espaço onde a escola foi construída na década de [19]60 era o fim da cidade. Aliás, a cidade terminava na faculdade de odontologia”. (MEDEIROS, ano p. 92).

A instituição foi construída próxima as indústrias que começavam a surgir na cidade, mas em termos de sociais era bem distante dos setores urbanos de moradia, o que gerava insegurança entre a comunidade escolar.

Todo esse cenário de inauguração da ETRN estava associado também a regulamentada a profissão do técnico industrial ocorrida no decorrer da década de 1960, que passa a corresponder ao Segundo Grau (hoje Ensino Médio) como já mencionado anteriormente.

A perspectiva era formar mão-de-obra que suprisse as mais novas indústrias, sobretudo no denominado “Milagre Econômico Brasileiro”. Essa política econômica adotada no governo de Emílio Garrastazu Médici priorizou o crescimento das indústrias por meio subsídios e incentivos fiscais. Houve um crescimento na área da Construção Civil, liberação de crédito também para o setor agrícola. As Escolas Técnicas Federais serviam como espaço ideal para suprir essas demandas do mercado, ao mesmo tempo em que disciplinava essa juventude para obediência, como aponta Walter Pinheiro (2019):

Dentro do conjunto da escola existia um tensionamento de quem era pela rigidez, pela disciplina e o argumento que se utilizava era que a escola precisava ter uma atmosfera de empresa. Quer dizer dentro de uma empresa você não questiona o seu patrão, você cumpre as regras, cumpre a ordem. Então compreendia-se que a educação deste profissional técnico da escola dava-se a todo instante, em todo momento, e por isso a cobrança.

Em todas as entrevistas realizadas há uma referência a essa rigidez da instituição, característica que não era peculiar apenas durante a Ditadura, mas desde sua fundação que há esse foco na disciplina e cumprimento de regras, dando a escola uma atmosfera de empresa, como disse Walter Pinheiro.

Esse foi o período em que o governo investiu nas chamadas obras faraônicas como a construção da Rodovia Transamazônica e a Ponte Rio-Niterói. Havia também incentivo a entrada de capital estrangeiro que acabou movimentando a economia e dando ares de recuperação econômica, no entanto, havia grande concentração de renda, diminuição do poder de compra das classes populares, dada as altas taxas de inflação e dívida externa. O milagre aconteceu, não há dúvidas, mas para uma pequena parcela da população. O legado desse período foi desemprego, aumento da dívida externa e da inflação.

O país passava por esse surto de industrialização ao mesmo tempo em que imprimia uma política de disciplinarização dos contingentes populacionais. As escolas de formação para o trabalho eram espaços ideias para formar uma juventude apta para o mercado e ao mesmo tempo obediente, não à toa a marca dessas instituições era a disciplina e a rigidez. Muitos dos estudantes da ETRN foram contratados por empresas que emergiram nesse período do milagre econômico. O nosso colaborador Evandro Firmino (2019), estudante da ETRN no final da década de 1970 assim explica o início da sua trajetória profissional,

Eu fiz o curso de estradas, me formei e fui para o Rio Grande do Sul fazer estágio lá, começou a trajetória aí, em 1980 quando eu voltei fui convidado, como havia uma carência naquela época de professores para as matérias técnicas, e eu tinha passado dez anos, tinha feito curso em São Paulo na Barber Greene, que era uma empresa de construção de usinas de solo, de asfalto, de britadores e eu tinha feito um estágio lá de 4 meses, aí dei a sorte e aí a vida da gente tem dessas coisas, porque eu nunca pensei ser professor na minha vida.

Embora a escola tivesse essa abertura para entrada no mercado de trabalho, por meio do serviço de integração escola-empresa, o RN não possuía indústrias suficientes para absorver todos os egressos dos cursos técnicos, daí porque muitos migravam para outras cidades do país.

A cultura escolar da ETRN era herdeira do modelo implantado pelo Estado Novo, focada no disciplinamento, na veiculação dos ideais de pátria, Deus, família. Não era aceitável que seus estudantes participassem de movimentos sociais tidos como subversivos. Embora alguns desobedecessem a tais

determinações, a maioria acabava por se silenciar, inclusive por obediência aos pais também.

Eu lembro perfeitamente. Minha mãe era uma mulher que viveu à frente para aquela época. Lá em casa se falava muito em ditadura, em golpe, mas tudo muito escondido, o medo era muito grande. Meu irmão mais velho saiu daqui e foi morar no Rio de Janeiro, estudar, fazer engenharia eletrônica lá e ele era envolvido com essas coisas. Mamãe vivia apavorada, com medo de que ele fosse pego, que ele fosse para os porões da ditadura. Então ditadura era um assunto constante na minha casa: – “É aqui dentro e não se fala mais lá fora, se conversa aqui dentro de casa, é um assunto que morre aqui”. (Depoimento de Margareth Mendonça).

A juventude *Etferniana*, assim como ocorria em todo país, foi silenciada. O movimento estudantil foi suprimido em âmbito nacional e local logo que o golpe se consolida, ao mesmo tempo em que diversas Universidades tiveram seus reitores, alunos e professores cassados. Na ETRN, em menor escala, esses efeitos também foram sentidos. Alunos e professores sofreram investigação, havia convocação para depor sobre atitudes suspeitas e prisões, como ocorreu com o Prof.<sup>o</sup> João Faustino (PEGADO, 2010, p. 43).

Essas medidas do governo eram denominadas de limpeza ideológica e atingiu com mais profundidade as instituições de ensino superior. No âmbito das escolas federais havia um controle maior que impossibilitava algumas mobilizações da juventude. A quantidade de Inquéritos Policial-Militares – IMP instalados no Brasil foram assustadores, em torno de 760 só no ano de 1964. Por isso, para Motta (2014) o processo de “crescimento” do Brasil nessa fase se caracterizou como uma modernização conservadora, as frentes governamentais almejavam um país de primeiro mundo, para isso implementavam reformas nos diversos níveis educacionais, ao mesmo tempo em que perseguia e prendia seus intelectuais.

Dentro da ETRN, o estudante Luiz Gonzaga, envolvido no movimento estudantil anteriormente a Ditadura, lançou na escola o jornal que era datilografado e fixado em cartolinas pelos corredores da escola, muitas vezes esse jornal era rasgado ou pichado, justamente por possuir teor neointegralista. Em 1966, Luiz Gonzaga aceita a sugestão de se tornar presidente do Centro Lútero-Recreativo Nilo Peçanha, tendo sido apoiado pelo então inspetor de alunos.

Sob o lema “Deus, pátria e família”, a gestão de Luiz Gonzaga Cortez à frente do Centro Littero-Recreativo Nilo Peçanha fora marcada pela publicação dos dois jornais citados, que traziam, como epíteto, a expressão “porta-voz dos alunos da Escola Industrial”. A primeira edição saía em junho de 66, com quatro páginas, e a segunda, em setembro, num total de oito páginas, com textos de vários colaboradores, entre eles, José Cinane de Medeiros, Jurandir Bezerra de Oliveira, Rubens de Azevedo Maia e José Gilson de Oliveira. Em seu editorial, o “Manda Brasa” deixava bem claras as pretensões dos redatores: “[...] prometemos lutar em defesa dos nossos interesses, pela revolução democrática de 31 de março, pela democracia e a nossa fé cristã e jamais dormiremos na luta contra o comunismo ateu, internacional e totalitário”. (MEDEIROS, 2011, p. 104).

Os princípios da Doutrina de Segurança Nacional revelam-se na narrativa dos responsáveis pelo jornal. Há explicitamente a exaltação à pátria a aos valores de uma sociedade conservadora, a versão do Golpe de 1964 como sendo uma revolução democrática que prometia evitar a disseminação do comunismo, que contrariamente era ateu, internacional e autoritário.

Embora as ações de Luiz Gonzaga estivessem em sintonia com o projeto de doutrinação do governo, outros estudantes que compunham a direção do Centro Littero-Recreativo, desagradavam a gestão. Em 1967, Luiz Gonzaga foi expulso da escola. Antes mesmo de começar a vigorar o Decreto-lei nº 477/69, que disciplinava alunos, professores e funcionários das instituições públicas e privadas de ensino.

Durante a década de 1960 o movimento estudantil dispunha de várias organizações representativas: os DCEs (Diretórios Centrais Estudantis), as UEEs (Uniões Estaduais dos Estudantes) e a UNE (União Nacional dos Estudantes), entre outras. A ação dos estudantes influenciava significativamente os rumos da política nacional, assim que o golpe foi deflagrado em 1964, o movimento foi solapado. A partir daí há um processo de reordenamento, o movimento continuou existindo na ilegalidade, tornando-se uma das principais forças de resistência aos governos ditatoriais nos primeiros anos de recessão. O cenário de maior atuação foi na cidade do Rio de Janeiro, onde ocorriam passeatas, manifestações, pichações, ocupações de prédios públicos etc.

Em 1968 emergiu uma série de manifestações lideradas pelos estudantes em resistência à Ditadura. No Rio de Janeiro, o estudante Edson Luiz morreu em confronto com a polícia militar, causando comoção nacional. No Rio Grande do Norte, os estudantes da EFRN mobilizaram uma greve na tentativa de

participarem de uma missa, na antiga Catedral, em memória do aluno morto no Rio de Janeiro, mas foram impedidos pelo então diretor da escola. As manifestações se seguiram nos primeiros meses de 1968 no Rio, repercutindo na,

[...] “Semana Sangrenta”, como foi nomeada a sequência dos dias 19, 20 e 21 de junho de 1968, foi decisiva para a mudança dos rumos da oposição ao regime militar brasileiro. Em virtude da grande violência policial sobre os estudantes e da ampla cobertura da imprensa, a sociedade civil passou a contestar de forma mais veemente a ditadura que se instalara desde 1964. Logo após a “Sexta-feira Sangrenta”, dia de maior violência nas ruas durante o período militar, uma grande mobilização foi articulada pelos estudantes e intelectuais como resposta ao que estava acontecendo. Almejavam uma grande passeata, na qual a sociedade pudesse expor pacificamente seu desejo de democracia. Também não interessava ao governo que conflitos como os da semana anterior se repetissem, pois a cada incidente sua popularidade junto à classe média diminuía. Entretanto, a linha dura do regime via nesses episódios a oportunidade de ampliação do modelo repressivo, e até propôs a decretação do estado de sítio, o que não foi aceito pelo presidente Costa e Silva, mas que, posteriormente, teria influência na criação do Ato Institucional nº 5. (SIQUEIRA, 2014, p. 392-393).

O AI5 representou o principal instrumento de repressão, pois possibilitava o fechamento do Congresso Nacional, suspensão dos direitos de quaisquer cidadãos, cassação de mandatos eletivos, demissões, entre outras possibilidades. Outra medida foi a inserção obrigatória das disciplinas Educação Moral e Cívica – EMC, Organização Social e Política Brasileira - OSPB e Estudos de Problemas Brasileiros. A EMC visava o culto à Pátria, seus símbolos e tradições.

Na ETFRN foi regulamentado o momento cívico em 1969, com hasteamento da bandeira e entoação do Hino Nacional no primeiro momento da manhã todas as segundas-feiras, essa ação demonstra como a cultura política dominante permeou a cultura escolar dessa instituição. Segundo Medeiros (2011), a professora Anaíde Dantas, já havia sido convocada para depor duas vezes nos IMPs, por sua aproximação com o prefeito Djalma Maranhão na “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler”, ela foi convidada a ministrar a disciplina OSPB e assim relatou essa experiência:

É claro que eu não podia me soltar, por causa que a gente tinha que seguir a disciplina do MEC. Mas eles (os alunos) forçavam a gente. Queriam que a gente dissesse alguma coisa. Só que a gente não podia dizer. [...] A gente seguia o livro OSPB, Organização Social e Política, dali não podia passar, mesmo que não concordasse. A gente não concordava, ultimamente não concordava, mas o ne-



gócio era grosso. E ninguém queria perder o emprego. (DANTAS *In*: MEDEIROS, 2011, p. 107).

O depoimento da professora Anaíde Dantas corrobora para pensarmos as tensões entre os desmandos do governo e a liberdade de expressão e autonomia didática dos docentes, além das relações com os estudantes que também se dividiam entre opositores e defensores da ditadura.

Tais embates criavam um clima de vigilância e disciplinamento constantes na ETFRN, ainda pouco discutido pela academia, especialmente no que tange as vozes dos personagens envolvidos. Além de indicar as tensões quanto a construção das representações da memória desse período, para tanto, reunir estes sujeitos e dar eles oportunidade de fala evitará a amnésia social sobre este período da história da instituição.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo como pressuposto as concepções de memória e história, entendemos a importância que o discurso dos sujeitos tem para a construção da representação do passado e para a resignificação das memórias individuais que por vezes podem estar difusas. O contato com as vozes dos sujeitos que viveram a atmosfera da escola em suas mais variadas subjetividades nos mostra que essa temática não se esgota aqui, o que fizemos foram algumas reflexões e provocações que indicam a necessidade de maior atenção à Educação Profissional do período. Debate que se encontrará ampliado em nossa tese de doutoramento.

A guisa de conclusão elencamos alguns pontos importantes:

A ETFRN foi criada em um contexto político social pautado na repressão e violência. Período em que há um recrudescimento da ditadura com o AI5, seguido das Reformas do Ensino Superior, Reforma da Educação Básica e Regulamentação da formação técnica industrial. Isso reverberou na lógica disciplinadora e uma formação voltada para o mercado, ao mesmo tempo em que os ideais de pátria, Deus e família apareciam no currículo em disciplinas como OSPB e Moral e Cívica. Além de práticas como hasteamento da bandeira, desfiles cívicos e vigilância constantes, dentro e fora da instituição.

Apesar dessa formação voltada para o mercado, muitos dos estudantes da ETFRN acabavam por ingressar no ensino superior dada a qualidade do en-

sino e dos profissionais que atuavam na escola. Como indicou Walter Pinheiro “a escola era uma escola da promessa”, os estudantes seguiam dois caminhos, emprego na área técnica ou ingresso na Universidade.

Indicamos ainda alguns temas para trabalhos futuros, ainda em maturação:

As memórias sobre as vivências políticas dentro da instituição são múltiplas. Alguns dos nossos entrevistados disseram que participavam dos movimentos estudantis, que se articulavam dentro e fora da escola. Participando inclusive do processo de transformação dos Centros Literos-recreativos em grêmios estudantis. Mas que seus envolvimento políticos tinham por base as ações desenvolvidas dentro da Igreja Católica, como a Comunidade de Jovens Cristãos (CJC).

Há ainda indícios importantes sobre as questões de gênero dentro da instituição. As duas mulheres entrevistadas apontaram em suas narrativas as diferenças de tratamento no dia a dia e em aulas práticas que exigiam força física, por outro lado elas eram destaques em desfiles nos jogos escolares, desfiles cívicos, eventos culturais.

Tudo isso comprova que muito ainda temos a debater sobre as subjetividades da ETRN para além do que se convencionou resumir por meio das análises curriculares. A escola era, em suas muitas facetas, também um espaço de sensibilidades, lembrada ainda hoje como o local que mudou a história de vida dos que ali passaram.

---

**Resumo:** Nosso objetivo neste artigo foi analisar a trajetória da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) sob a ótica das dimensões política, social e econômica entre os anos de 1968, ano de sua fundação, e 1985, ano em que convencionalmente os historiadores remetem ao término da Ditadura Militar brasileira. Lidamos com as memórias de sujeitos que vivenciaram aquele momento político tanto da cidade, quanto da escola, por isso nos embasamos em Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Ecléia Bosi, no que se refere a noção de memória, esquecimento e silêncio. E, quanto a história oral, usamos as obras de Sebe Bom Meihy e Seawright, Alessandro Portelli que nos deram as bases para a compreensão dos usos da história oral como arte da escuta e todo o caminho percorrido entre realização de entrevista, transcrição e publicização dos dados. Este trabalho tem caráter de revisão bibliográfica e faz uso da história oral como metodologia. Ressaltamos que os caminhos trilhados pela ETRN se entrelaçam e até se confundem com os aspectos políticos, econômicos e sociais vivenciados no país e, especialmente em Natal. As reformas educacionais implementadas a partir de 1968 deram o tom das mudanças compreendidas na instituição que ora passara a status de ETRN. Embora haja indícios de perseguição e prisão de professores, funcionários e estudantes, envolvidos no processo de resistência à ditadura; as vozes são dissonantes quanto aos movimentos de resistência dentro da instituição. Isso ocorre porque as vivências são múltiplas dentro e fora da escola.

**Palavras-chave:** História oral; Memória; Ditadura militar; Educação Profissional; História da ETRN.

**Abstract:** Our objective in this article was to analyze the trajectory of the Federal Technical School of Rio Grande do Norte (ETFRN) from the perspective of political, social and economic dimensions between the years 1968, the year of its foundation, and 1985, the year in which historians conventionally refer to the end of the Brazilian Military Dictatorship. We deal with the memories of subjects who experienced that political moment both in the city and in the school, so we base ourselves on Maurice Halbwachs, Michael Pollak and Ecléia Bosí, regarding the notion of memory, forgetfulness and silence. And, as for oral history, we used the works of Sebe Bom Meihy and Seawright, Alessandro Portelli who gave us the basis for understanding the uses of oral history as the art of listening and all the path taken between conducting interviews, transcription and publication of the data. This work is a bibliographical review and makes use of oral history as methodology. We emphasize that the paths followed by the ETFRN are intertwined and even confused with the political, economic and social aspects experienced in the country and especially in Natal. The educational reforms implemented as of 1968 set the tone of the changes undertaken in the institution that now had the ETFRN status. Although there is evidence of persecution and imprisonment of teachers, employees and students, involved in the process of resistance to the dictatorship, the voices are dissonant as to the resistance movements within the institution. This occurs because the experiences are multiple inside and outside the school.

**Keywords:** Oral history; Memory; Military dictatorship; Professional Education; History of ETFRN.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz C.; CABRAL, Maria do Socorro R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, jan/mar. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-8839003000100002>. Acesso em: 10 set. 2013.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil republicano - o tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-42.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Lei 5.540 de (Lei Ordinária) 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL, Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL, Decreto nº 72.538, de 27 de julho de 1973. Regulamenta a formação profissional de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/495178/publicacao/15670742>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL, Ato Institucional Nº 5 de 13 de dezembro de 1968. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos

eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm). Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados dez Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 5 março 2018.

CARLOS NASCIMENTO DE ANDRADE. Depoimento [Novembro de 2018]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2018. Gravador formato MP3. Duração 42min03s. Entrevista concedida à pesquisa: A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985).

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DANTAS, Anaíde. Anaíde Dantas: Sobre a Escola Industrial de Natal. Entrevistador: Arilene Lucena de Medeiros. Natal, 01 jul. 2010. 1 gravação digital audiovisual em minidv. (35min). In: MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena**: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2011.

EVANDRO FIRMINO DE SOUZA. Depoimento [Outubro de 2019]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2019. Gravador formato MP3. Duração 1h 6min 38s. Entrevista concedida à pesquisa: A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985).

GALVÃO, Mailde Pinto. **1964**: aconteceu em abril. Natal: Clima, 1994.

GÓES, Moacyr de. **Sem paisagem**: memórias da prisão. 2. ed. Natal/RN: Sebo Vermelho, 2004.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: HALBWACHS, Maurice **Memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990, p. 25-43.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 22. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

MARGARETH MAGDA DE SOUZA LIRA MENDONÇA. Depoimento [Outubro de 2019]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2019. Gravador formato MP3. Duração 23m33s. Entrevista concedida à pesquisa: A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985).

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena**: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B., SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias Narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha. **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista de estudos históricos**, Rio de Janeiro, 1992, v. 5, n. 10, p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista de estudos históricos**, Rio de Janeiro, 1989, vol. 2, n. 3, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SIQUEIRA, Marcelo Nogueira de. A era dos estudantes: Rio de Janeiro, 1964-1968. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 379-397, 2014.

WALTER PINHEIRO BARBOSA JÚNIOR. Depoimento [Outubro de 2019]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2019. Gravador formato MP3. Duração 37min58s. Entrevista concedida à pesquisa: A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985).

Recebido em Julho de 2021

Aprovado em Agosto de 2021

# ESCOLAS CÍVICO–MILITARES: uma breve análise do decreto 10.004/19

*CIVIC – MILITARY SCHOOLS: a brief analysis of Decree 10.004/19*

---

**Emerson Andre de Godoy**

Acadêmico do Curso de Doutorado –  
PPGEDU UFMS

E-mail: emersonandredegodoy@outlook.com

**Maria Dilneia Espindola Fernandes**

Programa de Pós-graduação em Educação  
UFMS

Orcid.org/0000-0001-5218-8541

E-mail: mdilneia@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca de forma breve lançar um olhar sobre o decreto presidencial número 10.004, publicado no Diário Oficial da União, no dia seis de setembro de 2019, com o intuito de implantar em todo o território nacional o modelo de escola pública – civil-militar. A partir dessa perspectiva, faz-se necessário salientar e esclarecer que se trata de um modelo que está sendo implantado e implementado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, juntamente com os governadores e prefeitos que aderirem ao programa. Portanto, são imprescindíveis algumas discussões acerca deste projeto que se pretende implantar já em 2020 em todo o território nacional; a primeira delas com o objetivo de entender a diferença entre escolas militarizadas e escolas cívico-militares. Deixando claro que ainda que ambas tenham como foco a educação militar, o verdadeiro foco é a gestão de tais unidades escolares, nesse sentido, a verdadeira finalidade do projeto é o total controle das instituições escolares, sobre o que se ensina, quem ensina, como ensina.

Daí emana a segunda discussão, pois se trata de um modelo cívico-militar e não de um modelo cidadão. Evidencia-se nessa abordagem a diferença

entre o conceito de civilidade e cidadania, realizando-se uma retrospectiva às décadas em que o país esteve sob o comando do regime ditatorial militar, quando se apregou a ideia de civilidade como sendo de cidadania. Há que se saber que civilidade consiste em um conceito de obediência inquestionável muito comum nos espaços das Forças Armadas e Batalhões das Polícias Militares.

Diferentemente do termo cidadania, que exige elementos que vão além da mera obediência, a cidadania envolve a formação plena do indivíduo, com suas nuances, totalidades, contraditórios, alternâncias. Esse decreto presidencial ao instituir o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), automaticamente pretende criar uma rede pública militar denominada de Escolas Cívico-Militares (ECIM), atentando-se que o pleno controle da gestão, direção e coordenação pedagógica ficará a cargo de membros das Forças Armadas Brasileiras da reserva, ou seja, aposentados.

Ademais, em escolas que isso não for possível o Estado designará policiais militares e ou membros do corpo de bombeiro para exercer tais funções. Daí compreende-se a diferença básica entre escolas militarizadas e Escolas-Cívico-Militares, na primeira, a responsabilidade da gestão e direção está a cargo do Exército Brasileiro, na segunda, ao comando dos Batalhões das Polícias Militares Estaduais.

Antes de qualquer aprofundamento da temática, faz-se necessário situar em que momento o presidente eleito para governar o Brasil durante o período de 2019 a 2022 instituiu tal ação, já na primeira semana do primeiro ano de mandato é publicado o decreto presidencial nº 9.665/19 que criou a Subsecretaria de Educação Básica do MEC e entre suas funções está a de criação das Escolas Cívicos-Militares, como é possível comprovar:

Art. 11. À Secretaria de Educação Básica compete:

XVI - promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (BRASIL, 2019a, online).

Esse artigo trata especificamente das escolas cívico-militares sob a responsabilidade da Subsecretaria de Educação Básica, em seu inciso XVI é bem

nítida a intenção de criar um novo modelo de escola dentro do Ministério da Educação, o denominado Escola Cívico-Militar. Assim, na sua redação já é possível prever e antever qual ou quais são os embasamentos educacionais contidos nesse modelo, ou seja, a gestão administrativa e pedagógica dos colégios militares brasileiros.

Esse mesmo inciso apresenta uma noção de como será o modelo educacional dessas instituições de ensino, ao se observar atentamente, fica evidente que a função do Ministério da Educação é a de promover, fomentar, acompanhar e avaliar o modelo e não de geri-lo, pois tal função ficará sob responsabilidade de outras esferas do poder público, que mais adiante serão aprofundados estudos desses aspectos ao discutir o decreto presidencial número 10.004/19, que norteia o inciso acima.

Salienta-se que este trabalho compreende uma investigação ainda em andamento, uma vez que o projeto se encontra em construção, todavia a legislação pertinente já evidencia muito de sua natureza e objetivo. Os procedimentos metodológicos nesta etapa de investigação englobam revisão da literatura pertinente priorizando autores que trabalham inspirados na perspectiva pós-estruturalista, pois se entende que nessa vertente estão autores de grande relevância e obras atualizadas que impulsionam a discussão sobre novos sujeitos, novas histórias e perpassa velhos e novos espaços. Dessa forma, o primeiro passo foi fazer uma investigação em livros e periódicos científicos. Após essa fase, foi feita a leitura crítica deste material de maneira que fosse possível pensar a realidade brasileira a partir desses referenciais.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES A PARTIR DO DECRETO 10.004/19**

Este trabalho, neste momento, possui o intuito de analisar alguns artigos, incisos e alíneas do Decreto presidencial número 10.004, de setembro de 2019, que objetivou instituir o programa Escola Cívico-Militares em todo o território brasileiro, analisando artigo por artigo, neste momento seria inviável, contudo necessário, e será objeto de estudos posteriores. De antemão, é importante frisar que o decreto 10.004/19 ao criar o Programa Nacional de Escolas Cívicos-Militares não diz respeito a mais um projeto com intuito de



deixar marca e ou servir futuramente e exclusivamente como pano de fundo para campanhas eleitorais, que expõem soluções mágicas para a educação, com um cenário escolar belo e eficiente, ainda que tudo isso seja verídico. Entretanto, o que precisa ser debatido é o que está por trás desse modelo de educação. O país, nos últimos anos, vem vivendo uma onda conservadora e avessa a princípios democráticos duramente conquistados, frisando que ao usar o termo conservador faz-se referência a posicionamentos antidemocráticos, conservadores em costumes e atitudes que degradam a pessoa humana.

Tudo isso resvalaria na escola, a partir de proposituras antes contidas, tais como escola sem partido, educação domiciliar (*homeschooling*), e claro a escola cívico-militar. Salienta-se que tais proposituras não nasceram com a eleição presidencial ocorrida em outubro de 2018 no Brasil, elas apenas ganharam evidência e apoiadores abertos a defendê-las enquanto programa de governo.

No caso da escola cívico-militar, ainda que o projeto seja novo, sua genealogia não é, pois há uma inter-relação com dois elementos já há muito presentes na sociedade brasileira: as escolas militares, sob o exclusivo comando do Exército brasileiro e as escolas militarizadas, esse último tipo mais recente, porém, já bastante significativo e mais abrangente no seio da sociedade brasileira.

O decreto em seu artigo primeiro, das disposições gerais, institui o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019). Embora a redação do documento pareça peculiar a tantos outros decretos e legislações, ele permite compreender três dimensões: a primeira é a criação de um de programa de abrangência nacional criando escolas de cunho cívico e militares; já a segunda diz respeito à finalidade dessas escolas, ou seja, “promover a qualidade da educação” e, finalmente, a terceira dimensão envolve o questionamento dos níveis de educação em que essas escolas estarão atuando, a saber, a Educação Básica, mais especificamente, no Ensino Fundamental e Médio.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário analisar um pouco mais essas dimensões, o Ministério da Educação ao criar um programa de cunho nacional visando à implantação e implementação de escolas cívico-militares en-

tende que esse modelo de educação precisa ser colocado em prática em todo o território nacional. Contudo, cabem aqui algumas considerações, as escolas militares não estão em todo o território nacional, assim como as escolas militarizadas estarão, assim, criar um programa dessa magnitude de abrangência visa exatamente ao quê? Implantar um projeto em todo o território nacional sem antes ter escolas pilotos como referência, sejam elas nos aspectos administrativos, didáticos, pedagógicos e financeiro permite concluir que há duas diretrizes a serem seguidas.

É preciso destacar que as primeiras escolas militares e as militarizadas são as referências para as possíveis demandas que surgirão, nesse sentido a ideia de sociedade civil está descartada, e facilmente esse aspecto pode ser observado no texto a seguir:

§ 1º O Pecim será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares – Ecim.

Art 2 Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

IV - fortalecimento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim; (BRASIL, 2019, online).

Observa-se que o programa será desenvolvido com o Ministério da Educação e apoio do Ministério da Defesa. Porém, surgem os questionamentos: Que tipo de apoio? Qual a experiência do Exército Brasileiro na oferta de educação em larga escala? Esse apoio é financeiro? Técnico? Por que escolas legalmente civis precisam de apoio do Ministério da Defesa do Brasil? Essas e tantas outras questões intrigam e nos remetem a várias interpretações, contudo respondê-las neste artigo é insuficiente, todavia de modo geral é possível afirmar que não se trata como elencado no artigo primeiro do decreto 10.004/19 “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e médio”. Percebe-se que é uma ação há muito pensada e gestada por grupos ultraconservadores da extrema direita que enxergam o modelo democrático da educação como um perigo a ser combatido.

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns,

há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (TEIXEIRA, 2009, p. 106-107).

A democracia no seio da sociedade é algo complexo, difícil e demanda tempo, porque é dinâmica, porque é lutas das contradições, mas sem ela qualquer outro valor é mero falseamento da realidade. No tocante à escola em especial, na sua dinâmica não seria diferente, pois é espaço privilegiado para as contradições, diferentemente dos quartéis do exército brasileiro e dos batalhões das polícias militares espalhados em todo o território brasileiro, em que as contradições são facilmente sufocadas pelo alto comando, visto que tais instituições estão arraigadas na tradição do obedecer sempre o alto comando, numa atitude cívica de subserviência imposta à corporação. Talvez seja esse o verdadeiro apoio esperado e desejado pelo Ministério da Educação ao firmar convênio com o Ministério da Defesa do Brasil.

A educação no Brasil tem sofrido ataques sistemáticos muito bem orquestrados, nessa perspectiva falar em escolas cívico-militares exige um olhar atento, Anísio Teixeira em uma entrevista<sup>1</sup> para o jornal Metropolitano já chamava atenção para a manipulação perpetrada por meio da escola e nela, a fim de servir para interesses escusos, faz-se urgente refletir sobre isso:

A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e ao mesmo tempo o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se permite. Quanto mais abandonada, mais culpada fica de tudo que nos sucede! (TEIXEIRA, 1959, online)

Apesar de ser uma entrevista concedida há mais de sessenta anos por um dos pioneiros da Educação neste país, ela é atual e repleta de elementos que nos remete a refletir sobre esse atual cenário ultraconservador e ultradireitista em que o Brasil mergulhou, parafraseando Darcy Ribeiro a crise na educação brasileira está mais para um projeto e modelo de educação do que crise em si.

---

<sup>1</sup> Entrevista ao Jornal Metropolitano, no dia 05 de abril de 1959. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=154083\\_01&pagfis=43468d7d](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=154083_01&pagfis=43468d7d). Acesso em: 10 out. 2019.

Portanto, outro artigo e alguns de seus incisos que merecem também um olhar atento é o terceiro.

capítulo II

dos princípios e dos objetivos

Art. 3º São princípios do Pecim:

[...]

II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;

IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos;

V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos;

[...] (BRASIL, 2019, online)

O inciso II nos remete a ideia de um projeto voltado para as escolas em situações de vulnerabilidade social, no entanto é preciso indagar: A gestão das escolas vulneráveis sob o comando o Exército Brasileiro ou Polícia Militar é a garantia do fim da vulnerabilidade social? A discussão sobre esse tópico precisa passar por outros elementos, que esclareçam a dúvida: O aspecto da vulnerabilidade da escola é em relação a quê? Violência? Fome? Saneamento? Cultura? Esporte? Lazer? Ou o conjunto de tudo isso?

Vulnerabilidade social não é algo que se combate com rigidez e violência militar, mas sim com justiça social e políticas públicas de inclusão, lembrando-se que estas devem ser pautadas nos princípios da equidade.

O decreto em seu capítulo III, “Das diretrizes” deixa muito claro a relação entre as instituições civis e militares, esclarecendo em que situação está pautada essa relação – nos aspectos administrativo e pedagógico.

Art. 5º São diretrizes do Pecim:

[...]

II - utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;

[...]

VIII - viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa;

[...]

XI - emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa (BRASIL, 2019, online).

Como já antecipado acima, a referência para esse projeto está nas duas esferas que abordam o tema – escolas militares e escolas militarizadas - a primeira tem experiência na sua própria prática, ou seja, o Exército brasileiro mantém suas unidades educacionais há mais de cem anos, contudo não estão presentes em todo o território nacional, e suas especificidades estão ancoradas em lei “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

O Exército Brasileiro ao longo do século XX adquiriu autonomia pedagógica e administrativa, já no tocante às escolas militarizadas o modelo mais viável para os propósitos desse decreto é o goiano, por se tratar da rede que mais cresceu nas últimas duas décadas, atualmente conta com 60 escolas militarizadas e aproximadamente sessenta e um mil alunos<sup>2</sup>, porém estas instituições escolares não se enquadram no artigo 83 da lei 9394/96. Salientando que a militarização das escolas civis tem como alvo a gestão administrativa e pedagógica das escolas com o intuito claro de padronização civil de comportamentos.

Os incisos VIII e XI do Artigo 5º do Decreto 10.004/19 apresentam uma peculiaridade interessante, uma vez que até o ano de 2019 era vedada a participação de membros das forças armadas e militares em outras áreas que não a sua, ou seja, a segurança. Todavia, em 2019 uma emenda constitucional nº 101/19 foi aprovada permitindo assim a atuação dessa categoria nas seguintes situações:

Art. 1º O art. 42 da Constituição Federal passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º

- I) um cargo de professor;
- II) um cargo técnico ou científico; ou

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretex-to-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em: 10 out. 2019

III) um cargo ou emprego

privativo de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas (art. 37, inciso

XVI), com prevalência da atividade militar. (BRASIL, 2019, online)

Após essa Emenda passou a ser possível o acúmulo de cargo ou função entre os membros das forças armadas, policiais militares e corpo de bombeiros entre as áreas de ensino. Nesse contexto, a discussão agora passa para outra esfera, surgindo o questionamento: como esse processo ocorreria numa terceira função, ou seja, administração escolar? Parece-me que ao colocar os militares no centro da administração das escolas cívico-militares, o programa encontra um entrave legal, ou melhor analisando surge uma ilegalidade, visto que nesse aspecto caracteriza-se nítido desvio de função.

Entretanto, sem esse profissional da segurança o programa está inteiramente comprometido, ele é a espinha dorsal de uma proposta ampla e bem articulada pelos movimentos de ultradireita que venceram as eleições no Brasil no ano de 2018, a de disciplinamento de corpos, atitudes e subjetividades das novas gerações.

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz o 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar e ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão carregados de controlar, e absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 1999, p. 148).

As escolas militares e escolas militarizadas espalhadas em todo o território nacional não possuem o controle dos seus alunos apenas dentro de suas dependências, há um rígido controle externo presente em seus estatutos, estar vestindo um uniforme dessas instituições requer ação de corpo e atitude em qualquer ambiente sob pena expulsão. Daí a necessidade de entregar o comando das escolas para as forças de segurança.

## ESCOLAS CÍVICO – MILITARES: modelo, público alvo e gestão

A escola brasileira enquanto instituição e enquanto espaço físico jamais deixou de lado práticas de disciplinamento dos educandos e educandas, e essas ações sempre estiveram pautadas na necessidade de exposição de regras para o funcionamento do ambiente, é indiscutível essa necessidade. Contudo, a regra por si só não é regra, e sim, disciplinamento de atitudes. Há muito a academia tem se debruçado sobre o problema da violência escolar e a necessidade da construção de uma identidade do educando com a escola, e nesse caso quando o processo de construção de normas e regras acontecem com a participação de todos os membros envolvidos no ambiente escolar, os laços de respeito ao estabelecido tendem a ficar sólidos uma vez que foram construídos coletivamente, não é tarefa fácil, porém é possível.

O modelo de escola cívico-militar está longe desse princípio, o da construção da democracia, visto que ao disponibilizar o controle da direção escolar e coordenação pedagógica aos membros das forças armadas, da polícia militar e corpo de bombeiros, e somente a esses indivíduos, há o intuito de articular e implantar na rotina escolar o disciplinamento autoritário favorável aos seus interesses. Para isso Fernandes (2018) nos ajuda a refletir sobre esse pilar tão escamoteado nesse projeto – a democracia.

Por isso mesmo, a articulação entre educação e democracia condensa para o campo educacional a síntese de projetos societários em disputa, que colocam em cena as contradições do âmbito da democracia liberal burguesa historicamente construída até então. Tal disputa expressa-se na educação de forma concreta, embora não determinante e nem definitiva, porém associada. A articulação entre educação e democracia, enquanto mediação entre sociedade, Estado e educação, no caso brasileiro, tem sido a materialidade dessa disputa de projeto social mais amplo. (FERNANDES, 2018, online)

O decreto 10.004/19 ao tratar do modelo pretendido em seu artigo 11, inciso 1º esclarece em sua redação ao propor “A gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno” (BRASIL, 2019, online). Cabe aqui questionar: Que tipo de comportamento? Servil, dócil, engajado politicamente, crítico? Enfim: Quais valores? Valores contidos na Constituição da República ou nas casernas? Que atitudes? Atitude cidadã ou cívica?

As respostas para esses questionamentos são facilmente encontradas no regimento interno das escolas militares e das escolas militarizadas, no intuito de demonstrar de forma prática a aplicação desse inciso, reproduz-se aqui um pequeno trecho do Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás.

5. Transitar ou fazer uso de vias de acesso não permitidas ao corpo discente; [...]

6. Fazer ou provocar barulho excessivo em qualquer dependência do colégio; [...]

14. Mascar chiclete ou similares nas dependências do CPMGO ou quando uniformizado;

[...] 22. Apresentar-se com o cabelo fora do padrão, deixando-os soltos com pontas ou mechas caídas (alunas), ou tingido de forma extravagante;

[...] 23. Sentar-se no chão estando uniformizado (CEPMGO, 2017)

Trata-se, portanto, de um modelo autoritário, construído sem a presença dos membros da comunidade escolar, é praticamente a reprodução do código de posturas dos quartéis do Exército e Batalhões das polícias militares.

A escola não é nenhuma dessas instituições de segurança, onde se faz necessário um código de postura rígido e organizado, pois se trata de um ambiente muito específico onde mulheres e homens são treinados a lidarem com situações de conflitos por vezes tendo que utilizarem força física, armas de fogo e outras técnicas de repressão. Na contramão dessas instituições necessárias à vida em sociedade está a escola cuja sua dinâmica encontra outros fatores sociais e na composição dessa dinâmica ao final da educação básica a escola tem como princípio entregar um cidadão mais consciente, mais aguerido na prática de uma sociedade menos violenta e mais justa.

Nesse sentido, o público alvo da escola civil são todos os cidadãos, estando eles em idade escolar regulamentada por lei ou quem dela necessitar ainda que não esteja em idade escolar. Porém, surge mais um questionamento: Em relação às escolas cívico-militares existe um público alvo?

Para responder a essa indagação novamente faz-se necessário voltar ao decreto 10.004/19 e analisar tal temática em especial no seu artigo 13.

Art. 13. O Pecim tem por público-alvo:

I - alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio;



II - gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio.

Parágrafo único. No Pecim, serão priorizados os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019, online).

Facilmente é possível perceber que o público é o aluno de escolas públicas de ensino fundamental e médio, contudo o programa amplia esse público ao estabelecer que os gestores, professores e demais profissionais compõem o rol de pessoas que deverão estar submetidas a essa proposta. A contradição, nesse contexto, está no quesito gestor, uma vez que os integrantes desse grupo são compostos por membros das forças de segurança pública, não são cidadãos civis.

Os estados e municípios ao firmarem parcerias com Ministério da Educação aderindo ao Programa Nacional de Escolas Cívicas Militares (PECIM) - de antemão sabem que uma das suas funções é entregar a gestão dessas escolas para as forças de segurança sejam elas do Exército, sejam elas da polícia militar ou corpo de bombeiros, ferindo dessa forma a lei número 9394 de 1996 em seu artigo 14 que esclarece: Art. 14 – “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, [...]” (BRASIL, 1996, online).

Portanto, não se pode falar em plena democracia, construção do cidadão pleno sem que o comando da instituição em que ele está inserido não possua um mecanismo democrático de diálogo, de organização da gestão, de alternância por intermédio do voto direto de quem administra, além de outras instâncias escolares que exijam o mesmo tratamento, como o Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres que merecem o mesmo prestígio democrático. Em sua dissertação sobre escolas militarizadas, Lima (2018) esclarece:

As relações sociais dentro dos CEPMG são reguladas por seu Regimento Interno e para cada situação há uma promoção ou uma punição, como se todos os eventos ocorridos fossem padronizados e só pudessem acontecer de acordo com as condutas pré-estabelecidas. É como se a comunidade escolar fosse uniforme e não existissem individualidades e diferenças. Os CEPMG restringem o direito de seus alunos de desenvolverem suas relações sociais de forma consciente e participativa, ações construtoras necessárias para a construção de uma sociedade coletiva. (LIMA, 2018, p. 150,)

Sabe-se que o modelo goiano é um dos elementos inspiradores deste projeto apresentado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, o que na prática significa a padronização de usos e costumes por parte de toda a comunidade escolar, professores, alunos, corpo técnico, num único e exclusivo caminho: o da obediência sem questionamento, também conhecido no universo militar como civismo.

Esse termo como já citado parece estar ligado à cidadania, à democracia, à plenitude da vida em sociedade, mas não o é, trata-se do avesso desta, situa-se no campo da obediência sem questionamentos, por transmitir a ideia de que alguém ou alguma instituição tenha poderes hierárquicos para saber exatamente o que é bom e melhor para sua vida em sociedade, cabe-lhe apenas cumprir aquilo que foi decidido.

Assim, estando as forças de segurança à frente do comando das escolas tende-se a criar exatamente essa cultura, a do civismo, contrários a valores tão caros à sociedade brasileira que durante décadas amargou opressão sob a égide de uma ditadura militar.

É imprescindível uma escola democrática, é salutar uma gestão escolar democrática, porque é o espaço social que acolhe a diversidade, a contradição, perdê-la ou não permitir que o educando e a educanda, que o professor e a professora, que o funcionário e a funcionária administrativos não construam coletivamente esse princípio é condenar toda uma geração a grilhões que só farão mal à sociedade brasileira como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa salientar que o intuito deste trabalho não foi analisar artigo por artigo do decreto 10.004 de setembro de 2019, conforme já anunciado, o foco deste trabalho deu-se a partir de alguns artigos do decreto, a fim de salientar e denunciar o papel autoritário do novo modelo de escola que começa a ser desenhado na esfera federal.

Discutir e apontar as nuances autoritárias que permeiam este projeto faz-se necessário e com urgência, uma vez que ele se encontra em larga escala sendo implantado e implementado em todo o território nacional<sup>3</sup>. O

---

<sup>3</sup> Segundo o Jornal Estadão o Ministério anunciou a adesão de 23 estados totalizando 54 escolas

discurso de vulnerabilidade social, violência escolar, melhoria nas condições físicas e alto índice de aprovação em vestibulares, além de crescimento significativo nos indicadores externos de aferição da aprendizagem, sem contar um exacerbado discurso de saudosismo e civilidade garantem um discurso perfeito para a adesão e convencimento da população e políticos. Porém, se esses argumentos fossem verdadeiros, qual impedimento haveria de também funcionar nas escolas civis? Dessa forma, não há dúvida de que o disciplinamento dos corpos e das atitudes desses educandos é o verdadeiro objeto deste projeto.

Para tanto o foco está na gestão dessas escolas e as forças de segurança são os elementos perfeitos para o adestramento necessário, visto que por fazerem parte de instituições que têm na sua essência esse princípio. Todavia, é preciso frisar que ao entregar tal tutela às forças armadas e polícias militares, o decreto presidencial vai na contramão da Constituição Federal, em especial em seu artigo 206, que prevê a “liberdade de ensinar” a “liberdade de aprender”, a “liberdade de pesquisar e divulgar o pensamento”, e ainda restringe de forma veemente o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.” Esses princípios por si só garantem a sociedade brasileira uma escola democrática, pautada na diversidade e na possibilidade, ou melhor, necessidade de construir e consolidar a cidadania.

Portanto, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) - instituído pelo decreto 10.004, de setembro de 2019, pelo governo federal apresenta inúmeras ilegalidades e vem impregnado de outras tantas intenções ditatoriais e doutrinadora, consiste em um modelo capaz, por intermédio das menores atitudes, moldar o cidadão do futuro, cheio de civilidade e sem a noção mínima de cidadania, incapaz de perceber e indignar-se diante das suas autoridades, aceitando passivamente a vontade dos governantes e autoridades constituídas, dando escopo a um projeto de governo que segrega minorias e aumenta a concentração de renda e exclusão social, sem que haja uma população formada criticamente para combater tais injustiças.

Trata-se da culminância perfeita de um projeto de sociedade conservadora nos costumes antidemocráticos e passivos nos costumes neoliberais,

---

que passarão ao modelo Escolas Cívico – Militares. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-divulga-cidades-que-receberao-programa-de-escolas-civico-militares-veja-lista,70003097833>. Acesso em: 10 out. 2019.

que com um discurso de Estado mínimo e “liberdade” econômica, manipula mentes e mergulha na passividade e no temor milhares de brasileiros, que passam a ser massa de manobra de poderes hegemônicos de uma elite e grupos empresariais que se utilizam de mecanismos cada vez mais sutis para se perpetuar seus privilégios e poder.

---

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma breve discussão acerca do Decreto Presidencial nº 10.004, de setembro de 2019, que cria e institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares - PECIM - com o intuito de formar as ECIMs, Escolas Cívico-Militares em todo o território nacional, sendo estas geridas pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa. Este programa tem como alvo todas as escolas públicas civis em situação de vulnerabilidade e conta com a adesão dos governadores e prefeitos, apresentando como princípio a entrega da gestão escolar desses estabelecimentos de ensino aos agentes do Exército e ou Polícia Militar. Foram utilizadas, neste estudo, análise de documentos oficiais, matérias jornalísticas e produções teóricas quanto à temática. Concluiu -se que o modelo apresentado pelo Ministério da Educação como solução para melhoria da qualidade da educação brasileira está na contramão da democracia e dos princípios constitucionais, necessitando, assim, ampla discussão a respeito do tema escolas cívico-militares.

**Palavras-chave:** Escola Militarizada. Escola Cívico-Militar. Decreto 10.004/19.

**Abstract:** This article aims to present a brief discussion about Presidential Decree No. 10,004, of September 2019, which creates and institutes the National Program for Civic-Military Schools - PECIM - in order to form ECIMs, Civic-Military Schools throughout the territory national level, which are managed by the Ministry of Education with the support of the Ministry of Defense. This program targets all civilian public schools in a situation of vulnerability and has the support of governors and mayors, presenting as a principle the delivery of the school management of these educational establishments to the agents of the Army and or Military Police. In this study, analysis of official documents, journalistic articles and theoretical productions were used in relation to the theme. It was concluded that the model presented by the Ministry of Education as a solution to improve the quality of Brazilian education is against democracy and constitutional principles, thus requiring a wide discussion on the topic of civic-military schools.

**Keywords:** Militarized School. Military Civic School. Decree 10.004/19.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9786.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em 24 nov. 2019.
- BRASIL; MEC. **Estudo para Criação das Escolas Cívico-Militares.** Acesso à Informação, 11/07/2019, 2019. In: BRASIL; MEC. Dados - Pedido 23480015691201912. Acesso à Informação, 11/07/2019, 2019b. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/>

Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f3147d74485ab65ab0cee9cf8fe&ID=779626&Source=http%3A%2F%2Fwww%2Econsultaesic%2Ecg.gov%2Ebr%2Fbusca%2FSitePages%2Fresultadopesquisa%2Easpx%3Fk%3D23480015691201912 &Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional 10, de 3 de julho de 2019.** Acrescenta § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc101.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil o longo caminho.** Rio de Janeiro. 8. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

CEPMGO. **Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás.** 2017. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação.** Curitiba: Appris, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhte. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

Recebido em Agosto de 2021

Aprovado em Outubro de 2021

# RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULHO A DEZEMBRO DE 2020

DISSERTAÇÕES (2020)

---

## **A PROPOSTA DE FERNANDO DE AZEVEDO PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL EM UMA NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO (1930-1970)**

**AUTOR(A):** Rosely Gonçalves de Oliveira

**DATA:** 25/08/2020 – Educação (Mestrado) – 97 p – Início: 2018

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Prof(a). Dr(a). André Luiz da Motta Silva – IFMS

**RESUMO:** A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título “A proposta de Fernando de Azevedo para o ensino de literatura brasileira em uma nova organização do trabalho didático”. Dessa forma, pretendeu-se analisar como Fernando de Azevedo defendeu o papel e a importância da literatura infantil para o trabalho didático no ensino primário, bem como a mesma contribui para o conhecimento da criança. A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, onde foram utilizadas como fontes primárias as obras de Fernando de Azevedo e como base teórica os textos de Gilberto Luiz Alves, além de bibliografia complementar necessária às reflexões sobre o tema da pesquisa. Na primeira parte da pesquisa foram discutidas as categorias: trabalho didático e organização do trabalho didático e, em seguida, os três elementos da organização do trabalho didático, a saber: relação educativa; elementos de mediação, tais como os recursos didáticos (com ênfase nos livros escolares e de texto); e o espaço físico. No segundo capítulo, buscou-se desvelar e analisar as propostas do educador frente ao uso do livro escolar e do livro de literatura infantil no ensino primário, bem como seus autores e suas produções. Destaque para o escritor Monteiro Lobato e a contribuição de suas obras dentro dos ideais escolanovistas de Fernando de Azevedo, já que o educador considerava a criança como sendo um elemento

primordial na relação educativa, além de defender que os livros de literatura infantil deveriam ser escritos por autores brasileiros. Concluímos que Azevedo não conseguiu vislumbrar um projeto político mais amplo, sem foco específico na educação e que acompanhasse todo o processo de transformação pelo qual a sociedade capitalista estava se moldando. Assim, as escolas idealizadas pelo educador não conseguiram se manter ao longo do tempo. Mas Azevedo não se contentou em propor mudanças somente às questões pedagógicas concernentes ao trabalho educacional, e o foco de sua atuação passou a ser projetar uma política pedagógica que atendesse à formação educacional das elites, que acreditava serem o fio condutor do movimento de reconstrução educacional que seria responsável pelas mudanças desejadas para a educação no país.

**Palavras-chave:** Organização do Trabalho Didático. Literatura Infantil. Fernando de Azevedo.

---

## ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO PROJETO ARTE E CULTURA DA SEMED (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) DE CAMPO GRANDE-MS

**AUTOR(A):** Nathália Gueiros Nunes

**DATA:** 30/10/2020 – Educação (Mestrado) – 157 p – Início: 2018

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Sonia da Cunha Urt – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Marcus Vinícius Medeiros Pereira – UFJF

**RESUMO:** Esta pesquisa objetiva analisar a configuração do Ensino da Música em relação a formação humana emancipadora por meio das concepções dos professores de música das escolas de educação básica que atuam no Projeto Arte e Cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande- MS. Parte-se da tese do que as concepções dos professores de música de escolas de educação básica expressam e revelam sobre o ensino da música na formação humana? Devido ao fato de que o ensino da música ocupa espaço e tempo insuficientes no espaço escolar, e que o não lugar do ensino da música nas escolas de educação básica também pode ser atribuído pela não compreensão do papel da música na formação humana. O referencial teórico está pautado pela Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky e seus seguidores, teoria esta que subsidia o entendimento da constituição do sujeito e do papel da arte na formação humana. Também se faz interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani a fim de compreender a função da escola de educação básica no processo de democratização da sociedade brasileira. Afim de compreendermos essa relação do ensino da música na formação humana no espaço escolar, decidimos dar voz aos professores de música que estão perante essa realidade, por meio de entrevistas. Foram entrevistados seis professores licenciados em música, sujeitos da pesquisa, que atuam na escola de educação básica, especificamente no Projeto Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- MS (SEMED). Concluímos mediante as concepções dos professores que o ensino da música na escola ainda não foi consolidado, e que ainda há o questionamento “Para que ensinar música?”. O ensino da música tenta ser justificado como meio para outros fins. É visto como benéfico, mas não como necessário. Consideramos que o ensino da música não precisa ser justificado, mas configurado como necessário por sua própria existência histórico-cultural, e à escola cabe socializar esse saber promovendo a superação do senso comum para provocar a transformação e tomada de consciência dos sujeitos. O não lugar da música na escola é apenas um reflexo do não lugar para a produção do saber nesta sociedade organizada e dividida em classes, onde os sujeitos não possuem condições materiais para seu desenvolvimento e encontram-se cada vez mais alienados. O sistema faz com que os professores tenham práticas pragmáticas valorizando mais o produto das apresentações que o processo de aprendizagem. O ensino da música para além das datas comemorativas envolve: currículo, formação de professores (que dialogue com a realidade escolar) e condições de trabalho para o professor de música. Esses desafios quanto ao não lugar do ensino da música e quanto às condições objetivas e subjetivas em que os professores atuam são reflexo da deterioração do ensino público brasileiro que toda área da educação enfrenta. Deste modo, apreende-se que para que o ensino da música seja emancipatório, esses desafios precisam ser superados com comprometimento técnico e político que considerem as condições históricoculturais e as possibilidades de apropriação do saber. Apesar do formato do Projeto Arte e Cultura reeditar as práticas tradicionais de ensino da música especializado que os professores já estão acostumados, no espaço escolar, o Projeto Arte e Cultura revela-se como uma proposta pedagógica, que estabelece um espaço para o ensino da música na escola de educação básica, contribuindo para democratização do saber, inspirando a transformação social, e conseqüentemente a formação e emancipação humana.

**Palavras-chave:** Ensino de música; Professores; Escolas de Educação Básica; Teoria Histórico-Cultural.

---

## **APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIA NAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): conceitos em comparação**

**AUTOR(A):** Natália Rubert Wolff Camy

**DATA:** 04/12/2020 – Educação (Mestrado) – 152 p – Início: 2019

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UFMS

Prof(a). Dr(a). Giselle Cristina Martins Real – UFGD

**RESUMO:** Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Neste contexto, estudamos e analisamos as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último texto/documento curricular normativo e prescritivo, homologado em 2017 pelo Ministério de Educação, a fim de orientar os rumos da educação nacional no alcance da melhoria da qualidade educacional por meio da homogeneização dos saberes e da equidade no acesso aos conhecimentos oficiais. Para tanto, utilizamos as técnicas do estudo comparado de natureza bibliográfico documental para analisar os conceitos de aprendizagem, avaliação e competência, especificamente na etapa do Ensino Fundamental (Educação Básica), diferenciando e compreendendo as intencionalidades nos percursos de construção e exposição textual. A par disso, incorremos pelas perspectivas das inovações curriculares que configuram o tratamento da aprendizagem como sinônimo de competência e essa como acesso ao conhecimento. A comparação realizada aponta, em suma, para o controle central exercido pelo Estado, por meio das avaliações e das modificações induzidas pela BNCC no cenário curricular, delineadas pelo reconhecimento dos processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos, progressivamente distanciados das necessidades dos estudantes, subsumidas no desenvolvimento de competências e habilidades preparatórias para a construção do ‘capital cognitivo’ (a atividade laborativa fundada no saber).

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Aprendizagem. Avaliação. Competência. Educação Básica.

---



## DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

**AUTOR(A):** Marli dos Santos de Oliveira

**DATA:** 21/07/2020 – Educação (Doutorado) – 189 p – Início: 2017

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Prof(a). Dr(a). Elisângela Alves da Silva Scaff – UFPR

Prof(a). Dr(a). Gilda Cardoso de Araujo - UFES

**RESUMO:** A presente investigação se insere na linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação – curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) cujo objetivo geral é analisar a regulamentação da Gestão Democrática da educação pública nos municípios da região Cone-Sul de Mato Grosso do Sul no contexto dos Planos Municipais de Educação. E, como encadeamento, têm-se os seguintes objetivos específicos: a) Contextualizar o planejamento educacional em contexto nacional em intersecção com o local a partir da formulação dos planos decenais de educação; b) Identificar a constituição do princípio da Gestão Democrática da educação pública e seus principais marcos regulatórios em âmbito federal em geral e, em particular, no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2014), e legislação estadual correlata no contexto do estado de Mato Grosso do Sul; c) Analisar a forma, o conteúdo e o processo de regulamentação da gestão democrática da educação pública no contexto dos Planos Municipais de Educação da Região Cone-Sul de MS. A metodologia utilizada compreende pesquisa bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os Secretários Municipais de Educação e Presidentes dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação circunscritos aos municípios em tela. Os dados evidenciam que historicamente o planejamento das políticas educacionais no Brasil encontra-se em disputa por diferentes concepções de Estado, Democracia e Educação. A nova configuração advinda com o reconhecimento do município enquanto ente federativo implica em novas manifestações do poder local, cujos instrumentos viabilizadores da gestão democrática apresentam-se como necessários a fim de favorecer o exercício da autonomia em geral e, em particular, no contexto educacional. Em especial aos planos municipais de educação e a regulamentação da gestão democrática nos municípios da região Cone-Sul de MS, nota-se que, embora todos tenham se comprometido, no plano jurídico, em regulamentar a gestão democrática, o cenário atual indica poucos avanços uma vez que legislações específicas só foram criadas em dois, dos sete municípios pesquisados. Legalidade da consulta à comunidade escolar aliada a concepção do provimento ao cargo de diretor escolar como ato discricionário do chefe do Poder Executivo figuram como perspectivas centrais nas temáticas relativas à gestão democrática dos municípios pesquisados, em detrimento da constituição dos demais instrumentos viabilizadores, como constituição de conselhos e fóruns municipais de educação.

**Palavras-chave:** Política Educacional Municipal. Poder Local. Planos Decenais de Educação. Gestão Democrática da Educação.

---

## ATUALIZAÇÃO DE SABERES DE FÍSICA EM UMA ATIVIDADE USANDO A DANÇA COMO ARTEFATO CULTURAL

**AUTOR(A):** Ronaldo Conceição da Silva

**DATA:** 28/09/2020 – Educação (Doutorado) – 208 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Shirley Takeco Gobara – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Prof(a). Dr(a). Fernando César Ferreira – UFGD

Prof(a). Dr(a). Sílvia Luzia Frateschi Trivelato – USP

**RESUMO:** Esta pesquisa intitulada “Atualização de saberes de Física em uma atividade usando a dança como artefato cultural” teve como objetivo analisar como ocorre o processo de aprendizagem de saberes

de Mecânica Geral, abordados na 1ª Série do Ensino Médio, usando como artefato cultural a dança e, como objetivo específico, verificar se uma atividade desse gênero pode atualizar a percepção dos alunos em relação à Física e também à dança. O estudo investigativo, desenvolvido no âmbito do materialismo histórico e dialético, utiliza a Teoria da Objetivação (TO) como aporte teórico e metodológico. A TO é uma teoria educacional voltada à sala de aula, que propõe a realização de atividade de ensino e aprendizagem (AEA) na forma de labor conjunto dos alunos e o professor, visando uma aprendizagem que abarca simultaneamente processos de objetivação (atualizações de saberes) e subjetivação (transformação do ser/alunos). A pesquisa foi desenvolvida a partir do projeto “Física e Dança”, do qual participaram 13 alunos de Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande, matriculados na 1ª Série do Ensino Médio Integrado. O projeto foi realizado em nove encontros mediados pela AEA, com 2 horas de duração cada um. Os dados foram levantados por meio de entrevista sociocultural, dois testes diagnósticos para levantamento dos saberes dos alunos, a observação dos fatos nas interações durante todos os encontros, além de uma entrevista individual para levantar as percepções dos alunos participantes do projeto. Para análise dos processos de atualização foram utilizados dados do sétimo e oitavo encontros, relativos à elaboração de um roteiro de dança pelos alunos, em pequenos grupos, por meio de episódios relevantes extraídos das interações ocorridas no labor conjunto, valorizando elementos semióticos em seus discursos orais e escritos, como gestos, entonações de voz, postura corporal, assim como os movimentos de dança realizados pelos alunos. Recorreu-se também – para a análise gestual e para a identificação da polissemia e a multimodalidade relacionados aos saberes científicos –, às ideias bakhtinianas, buscando melhor entender os discursos orais e escritos dos alunos em sala de aula, além de algumas propriedades da Teoria da Ação Mediada (TAM) como instrumento para analisar as subjetividades dos alunos em relação à dança. Como resultado quanto ao processo de objetivação, os alunos expressaram seus saberes por meio de falas, gestos, movimentos corporais e expressões faciais, ou seja, diversos recursos semióticos. Observa-se, entretanto, a ocorrência de polissemia em relação ao uso das terminologias da Física, tais como os significados atribuídos aos saberes velocidade e colisão e à caracterização vetorial dos saberes abordados no roteiro. Quanto ao processo de subjetivação ocorreram mudanças na percepção dos alunos em relação à Física e à dança, ao afirmarem que passaram a sentir menos medo, fortaleceram amizades, sentiram-se acolhidos e inseridos em atividades que envolveram todos os alunos, e passaram a ver a dança para além de movimentos ou algo puramente artístico, reconhecendo as possibilidades existentes entre a Física e a dança para a sala de aula. A investigação da aprendizagem ocorrida nas atividades evidenciou que o processo de atualização de saberes em sala de aula se dá em meio e, simultaneamente, a aspectos e elementos das subjetividades humanas. Os alunos sentiram a diferença fundamental da proposta de ensino e aprendizagem na perspectiva da TO em relação ao ensino tradicional.

**Palavras-chave:** Física e Dança. Ensino de Física. Mecânica Geral. Teoria da Objetivação. Ciência e Arte.

---

## **TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2018)**

**AUTOR(A):** Daniel Stockmann

**DATA:** 29/09/2020 – Educação (Doutorado) – 136 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UCDB

Prof(a). Dr(a). Bartolina Ramalho Catanante – UEMS

Prof(a). Dr(a). Marcos Alexandre dos Santos Ferraz – UFPR

**RESUMO:** Esta tese tem como enfoque as condições de trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Optou-se pelo recorte histórico compreendido entre os anos de 2008 a 2018. Dessa maneira, todo o entendimento sobre a construção teórica faz referência a este período. Como suporte teórico-metodológico, para explicitar as características do magistério, serão abordadas as dinâmicas políticas, econômicas e culturais ou simbólicas que protagonizam as lutas desses trabalhadores, com destaque especial ao momento pré e pós-impachment de 2016. Nesse sentido, faz-se uma discussão inicial sobre a materialização das políticas públicas educacionais brasileiras, seu perfil histórico, para, posteriormente ir ingressando na situação laboral e salarial docente sul mato-grossense. O trabalho tem a predominância da abordagem qualitativa, havendo a interação, enquanto técnicas de pesquisa, de fontes primárias e secundárias com vistas a dar melhores condições de compreensão sobre o objeto de pesquisa em questão. A hipótese básica constatada é que, ao serem construídos mecanismos de valorização trabalhista no âmbito nacional, como o Piso Salarial Profissional Nacional de 2008, que sintetiza um processo histórico cuja origem remonta ao século XIX, no âmbito estadual, sob o discurso da

crise econômico-orçamentária, o governo adota como justificativa a necessidade de ajuste fiscal, eficiência e busca de resultados por meio da “qualidade total”, o que gera precarização das novas regulações laborais, seja por meio da política remuneratória, seja a partir da intensificação do trabalho.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. Trabalho docente. Remuneração. Precarização.

---

## **EPISÓDIOS DA TRAJETÓRIA DE OLIVA ENCISO: A GÊNESE DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS FILANTRÓPICAS E PROFISSIONALIZANTES NÃO ESTATAIS NO SUL DO ANTIGO MATO GROSSO (1930-1970)**

**AUTOR(A):** Adriana Espindola Brites

**DATA:** 30/09/2020 – Educação (Doutorado) – 294 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Josiane Peres Goncalves – UFMS

Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

Prof(a). Dr(a). Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UFU

Prof(a). Dr(a). Antonio Carlos do Nascimento Osorio – UFMS

**RESUMO:** A pesquisa apresenta os resultados de um estudo de abordagem biográfica numa perspectiva histórico-sociológica com fundamentação em Pierre Bourdieu, vinculada à Linha de Pesquisa - Educação, Cultura, Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEDU/FAED, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi contribuir para o campo de estudos da História da Educação Brasileira ao investigar, historiar e qualificar a gênese de instituições educativas, principalmente de caráter filantrópico e de ensino profissionalizante não estatal em Campo Grande, no sul do antigo Mato Grosso, no período de 1930 e 1970, bem como os modos de formação da mulher, representada por Oliva Enciso e a sua inserção feminina no espaço público. Ela foi professora leiga, funcionária pública e primeira representante feminina na política sulista. Fez parte de instituições culturais e, como escritora, produziu artigos e obras memorialísticas de traços poético, histórico e autobiográfico, além disso, participou ativamente das associações femininas católicas Filhas de Maria, Legião de Maria e Associação de Ex-Alunas Salesianas. A tese defendida foi a de que, na gênese de instituições educativas, principalmente de caráter filantrópico e de ensino profissionalizante não estatal, a professora e política Oliva Enciso, na percepção do habitus religioso, mobilizou capitais social, religioso e político, entre outros, bem como estratégias simbólicas individual e coletiva e, por consequência, protagonizou o aparecimento feminino em espaços sociais predominantemente ocupados por agentes masculinos. A empiria apoiou-se em vastas fontes reunidas em arquivos pessoais, públicos e digitais (ARCA, IHGMS, IMPL/MT, HDB, entre outros). Foram revisitadas obras memorialísticas (biografias, autobiografias e históricas), documentais (legislações, atas, ofícios, jornais, entre outros), fotografias e orais (produzidas em entrevistas com participantes familiares e de relações sociais). A análise ancorou-se na teoria da prática, em primazia nos conceitos de campo, habitus religioso, capitais e estratégias. As fontes foram cruzadas, trianguladas e analisadas em suas dimensões objetivas e subjetivas no entrelace da narrativa histórica das gêneses das instituições educativas e a trajetória da agente. Os resultados da pesquisa possibilitaram uma compreensão do habitus religioso e dos capitais de Oliva Enciso como um conjunto de propriedades distintivas, que favoreceu colocações e deslocamentos no espaço social, principalmente no campo da política. As contribuições à História da Educação advêm do projeto de vida baseado no alvitre de educação e saúde para os desvalidos socialmente, que consequentemente, resultaram em ações práticas no campo educacional e político contribuindo para a gênese das instituições educativas, tais como: as filantropias Sociedade Miguel Couto dos Amigos do Estudante (1940) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1967); e, as de ensino não estatais: Escola Profissional do SENAI (1948) e Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen – SESI (1948). Os esforços políticos também resultaram na criação do Ginásio Barão do Rio Branco da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos - CNEG (1948) e da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (origem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) (1963). As instituições, criadas e/ou organizadas por Oliva Enciso com finalidades de assistência social, de profissionalização e de inclusão escolar tornaram-se expressões de uma sociedade moderna na lógica prática do campo histórico de mudanças urbana e social. As ações práticas da agente pública no campo educacional trouxeram contribuições ao processo de transição da sociedade urbano-cidadina para a modernização social de Campo Grande e do sul do antigo Mato Grosso.

**Palavras-chave:** Trajetória biográfica. Atuação Feminina. Ensino Filantrópico. Ensino Profissionalizante não estatal. Pierre Bourdieu.

---

# A TEORIA DA OBJETIVAÇÃO E A TEMÁTICA PIRACEMA: RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

**AUTOR(A):** Flora Auxiliadora Ximenes

**DATA:** 25/09/2020 – Educação (Doutorado) – 137 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Shirley Takeco Gobara – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Solange Jarcem Fernandes – UFMS

Prof(a). Dr(a). Luciana Maria Lunardi Campos – UNESP-Bauru

Prof(a). Dr(a). Bernadete Barbosa Morey – UFRN

Prof(a). Dr(a). Angela Maria Zanon – UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve como objeto o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo geral consistiu em mapear e analisar a implantação e a expansão do CEFAM como política educacional de formação do professor de 2º Grau, no período 1989-1996, nos municípios de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Coxim e Aquidauana, a partir das múltiplas relações presentes na base material. A tese foi de que o CEFAM contribuiu para a formação inicial e continuada em nível de 2º Grau de professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nas cidades do interior, em que a expansão do ensino de 1º Grau era necessária para o desenvolvimento do recém-formado estado. Os procedimentos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. As fontes consultadas incluíram relatórios, atas, diários de classe, livros de ponto, prontuários de matrículas, diplomas, certificados, históricos escolares, fotografias, resoluções, pareceres, projetos pedagógicos, notícias de jornais encontradas em arquivos públicos das escolas visitadas, Arquivo da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul, Superintendência do Arquivo Público de Mato Grosso, Arquivo Histórico de Campo Grande, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os resultados apontaram que a intenção do CEFAM, no momento de sua implantação e expansão no estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 1989 a 1996, era a qualificação na formação dos professores que atuavam no ensino de Pré-escolar e 1º Grau da 1ª à 4ª série. O Centro fazia parte do Programa de Melhoria do Ensino de 2º Grau, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso Sul. Enfrentou entraves originados de questões da base material, tais como: fragilidade política e econômica do estado, falta de professores habilitados e desvalorização da profissão docente, fatores que também estavam presentes em âmbito nacional. Identificou-se que o CEFAM, sobretudo nas cidades do interior do estado, contribuiu para a qualificação da formação docente, dentro das condições materiais presentes em cada localidade. Em sua proposta, o diferencial do CEFAM era a articulação com o Ensino Superior, mas as fontes documentais demonstraram que apenas os CEFAMS dos municípios de Três Lagoas e Coxim concretizaram essa ação. Nos demais municípios, não houve indícios de que o CEFAM tenha apresentado uma formação diferenciada ao seu alunado, pois os mesmos professores lotados no curso Habilitação Específica para o Magistério (HEM) também atuavam no CEFAM, o que leva à conclusão de que tanto o CEFAM quanto a HEM, apesar dos condicionantes políticos, sociais e econômicos, contribuíram para a qualificação da formação dos professores que atuavam na rede pública de ensino no estado de Mato Grosso do Sul, bem como para a expansão do Ensino de 1º Grau.

**Palavras-chave:** Política educacional. Formação de professores. CEFAM. Mato Grosso do Sul.

---

## HISTÓRIA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CEFAM NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1989-1996)

**AUTOR(A):** Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache

**DATA:** 06/10/2020 – Educação (Doutorado) – 196 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

Prof(a). Dr(a). Celi Correa Neres – UEMS

Prof(a). Dr(a). Jussara Santos Pimenta – UNIR

**RESUMO:** A presente tese teve como objetivo analisar as possibilidades e contribuições da formação desenvolvida com base em alguns pressupostos da Teoria da Objetivação (TO), para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores de Ciências e de Biologia da Rede Estadual de Ensino do Município de Corumbá-

MS, participantes da pesquisa. A investigação foi concebida e desenvolvida a partir da discussão e preparação de uma proposta de formação continuada e permanente, para o ensino e aprendizagem de temas ambientais, em particular, o fenômeno da piracema. A Teoria da Objetivação (TO), inspirada no materialismo histórico e nas escolas de pensamento histórico-cultural, é uma teoria de ensino e aprendizagem que vai além do encontro de um saber específico sobre um determinado conteúdo, ao destacar a importância da subjetividade do aluno, visto que o ser e o conhecimento estão inter-relacionados e ambos devem ser trabalhados para aflorar pensamentos éticos e reflexivos entre os estudantes. A formação foi oferecida como projeto de extensão em 2018, por meio de um curso introdutório sobre a TO, tendo como objetos de conhecimento os conceitos e princípios básicos dessa teoria (saber, conhecimento, aprendizagem, atividade, labor conjunto e ética comunitária). Essa formação contou também com o planejamento de uma atividade de ensino e aprendizagem (AEA) e sua execução em sala de aula, pelos professores participantes, voltado ao ensino de Ciências, com foco no fenômeno da piracema. Para a efetivação da formação, seguiu-se o delineamento baseado na atividade AEA que foi realizada em encontros presenciais, na forma de labor conjunto entre participantes e pesquisadores, e complementada à distância com a participação da pesquisadora formadora. O desenvolvimento teórico e metodológico da pesquisa foi também alicerçado na TO, sendo a atividade utilizada como a unidade metodológica de análise, por ser a menor unidade representativa da sociedade que reúne estudantes e o professor. Os dados foram coletados por meio de gravação de vídeo e áudio, da folha de tarefa (anotações) dos professores, e das notas de campo dos cinco encontros presenciais. Cada encontro teve a duração de quatro horas, complementados com 60 horas à distância, totalizando 80 horas de carga horária. Os resultados, desde o questionário investigativo até o quinto encontro, evidenciaram indícios de que os professores participantes estão em processo de objetivação e subjetivação no interminável encontro com os saberes da TO, colocados em movimento pelas atividades realizadas nos quatro encontros, e pelo planejamento e execução de uma atividade AEA. Em relação aos saberes relacionados ao fenômeno da piracema, após a reflexão possibilitada pelo labor conjunto e a execução da atividade pelos professores, observou-se que a realização da atividade concreta e sensível contribuiu para a reflexão crítica e o aprofundamento científico desses saberes. Quanto à contribuição dos pressupostos da TO para provocar reflexões nas práticas pedagógicas, os resultados evidenciaram que todos eles realizaram uma reflexão crítica em relação às suas práticas pedagógicas e afirmaram que desenvolver as aulas de acordo com a proposta de ensino e aprendizagem da TO foi uma experiência diferenciada, motivadora; para outros, foi também surpreendente pela mudança observada nos movimentos e na participação dos alunos e deles mesmos. Esses resultados trouxeram contribuições significativas, no sentido de valorizar o trabalho conjunto, a solidariedade, o compromisso e a responsabilidade, e de contribuir para a transformação subjetiva desses professores, e ainda sugerem o potencial da TO para a reflexão sobre a prática dos professores.

**Palavras-chave:** Formação continuada e permanente de professores. Teoria da Objetivação. Ensino de Ciências. Labor conjunto. Temáticas ambientais.

---

## O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA SUBSIDIAR ATIVIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS CEGOS OU BAIXA VISÃO

**AUTOR(A):** Jaqueline Santos Vargas Praça

**DATA:** 23/11/2020 – Educação (Doutorado) – 252 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Shirley Takeco Gobara – UFMG

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Carina Elisabeth Maciel – UFMG

Prof(a). Dr(a). Luis Radford – L.U.

Prof(a). Dr(a). Lenice Heloisa de Arruda Silva – UFGD

Prof(a). Dr(a). Bernadete Barbosa Morey – UFRN

**RESUMO:** O objetivo da presente pesquisa foi realizar uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Assistivas (TA) como artefato cultural para auxiliar alunos cegos ou com baixa visão no atendimento educacional especializado. Para tal, assumiu-se como referencial teórico-metodológico a Teoria da Objetivação - TO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório, que foi desenvolvida em cinco etapas: na primeira levantamos e analisamos a situação das salas de recursos das escolas públicas de Campo Grande, por meio de um questionário com os professores que atuam nas salas de recursos do estado e do município, na segunda entrevistamos alunos e professores para levantar as necessidades no atendimentos, na terceira etapa selecionamos as alunas que participaram da pesquisa e selecionamos as tecnologias assistivas adequadas às necessidades de aprendizagem das alunas (com baixa visão e cega), que aceitaram participar da pesquisa, na quarta etapa elaboramos uma atividade de ensino e aprendizagem com base na TO, utilizando TA consideradas como artefatos culturais.

Finalizamos com a quinta etapa, na qual retornamos o contato com as alunas para investigar o que mudou após a intervenção. Para a análise dos dados utilizamos um dispositivo analítico adaptado a partir de outras propostas baseadas em pressupostos bakhtinianos e na teoria da objetivação. Os resultados sobre a situação das salas de recursos apresentaram evidências de que existem problemas nos atendimentos nas salas de recursos, sendo que os mais recorrentes, nas salas investigadas, a falta de material para os alunos, falta de manutenção dos equipamentos e falta de assiduidade e frequência dos alunos. Para suprir algumas dessas dificuldades, os professores investigados afirmaram que elaboram materiais para trabalhar com os alunos, pois os disponíveis não atendem as necessidades dos alunos. Com relação a atividade realizada com as alunas com baixa visão, com a ajuda das professoras que atendem essas alunas, propusemos a atividade com a temática Terra e Universo. Os resultados apresentaram evidências do encontro das alunas com os saberes relacionados ao tema dia e noite e rotação da Terra (processo de objetivação). Também observamos mudanças das alunas (processo de subjetivação) durante a realização da atividade, ao aceitarem-se mutuamente a realização da tarefa, após um início de tensão em que uma delas queria resolver os problemas sozinha. Tais mudanças foram possibilitadas pelo labor conjunto entre elas e a professora, evidenciando uma ética comunitária. Com a aluna cega, identificamos que os artefatos que disponibilizamos e os materiais elaborados criaram uma motivação na aluna que foi perceptível durante as interações, uma vez que no início ela estava tímida e retraída e aos poucos foi interagindo e se entusiasmando com a resolução de cada problema durante labor conjunto com a professora. Essa proposta de ensino e aprendizagem baseado na TO e com o uso de artefatos culturais, TA e materiais para realizar experiências táteis, se mostrou favorável para romper com o estado de alienação que as alunas com deficiência são submetidas no ambiente escolar, pois, de uma forma geral, em várias situações do contexto escolar, os alunos aparecem isolados e têm poucas oportunidades de participar efetivamente das aulas regulares e dos espaços coletivos de convivência.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistivas, Salas de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado e Teoria da Objetivação.

---

## PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EMANCIPAÇÃO COLETIVA PARA USO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

**AUTOR(A):** Dirce Cristiane Camilotti

**DATA:** 30/11/2020 – Educação (Doutorado) – 318 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Shirley Takeco Gobara – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Celia Beatriz Piatti – UFMS

Prof(a). Dr(a). Luis Radford – L.U.

Prof(a). Dr(a). Vanessa Dias Moretti – UNIFESP

Prof(a). Dr(a). Vera de Mattos Machado – UFMS

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo desenvolver e analisar uma proposta de formação continuada e permanente com ênfase no labor conjunto e no uso de artefatos tecnológicos digitais para o ensino de Ciências, visando à emancipação coletiva de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi fundamentada na Teoria da Objetivação, uma teoria educacional que considera o ensino e a aprendizagem como um processo de natureza social, histórico e cultural, essencialmente dialético. Trata-se de uma pesquisa cuja base metodológica é o materialismo dialético, na modalidade pesquisa-ação educacional, que busca a superação da racionalidade técnica e propõe um modelo de professor intelectual crítico, que desenvolve a sua prática com base em ações coletivas, voltadas para o interesse comum e regida pela ética comunitária em busca de uma emancipação coletiva. Os participantes são professores de uma escola pública no Mato Grosso do Sul, Brasil. A pesquisa-formação foi realizada em três etapas denominadas: diagnóstica, de labor conjunto e de emancipação coletiva. As três etapas foram desenvolvidas de novembro de 2017 a novembro de 2019, com a participação de 11 professores. Os dados foram obtidos por meio de gravações dos encontros presenciais da formação, entrevistas, questionários, produções dos participantes e caderno de campo da pesquisadora. Foram organizados de forma a construir o percurso formativo e analisados a partir de diferentes modos semióticos, identificados na interação dos professores durante as atividades realizadas na formação, por meio de um dispositivo de análise adaptado. Os resultados da etapa diagnóstica evidenciam que os professores têm um perfil de especialista técnico, com uma prática pedagógica voltada para propostas tradicionais de ensino e com o uso de artefatos tecnológicos baseados na busca e na transmissão de informação, no individualismo e com ênfase no saber em detrimento da dimensão do ser. As análises da etapa de labor conjunto e de emancipação coletiva evidenciam a superação do individualismo no contexto das atividades formativas que

propiciaram novos modos de produção de saber e novas subjetividades, o que refletiu nas práticas pedagógicas dos professores, evidenciando: mudanças na visão que elas tinham do saber, da aprendizagem, da avaliação e dos artefatos tecnológicos digitais; na relação com os demais professores e alunos; uma postura crítica diante do sistema de ensino; mudanças na forma de planejar e desenvolver as aulas de Ciências, considerando a dimensão coletiva no planejamento de atividades de ensino e aprendizagem (AEA), que foram desenvolvidas a partir do labor conjunto com seus alunos. Tais indícios indicam um processo de mudança na consciência dos professores e sugerem a superação do perfil do professor especialista técnico, que se encontra em processo de constituição de um professor intelectual crítico, e que uma proposta formativa que discute o ensino de Ciências baseado nos pressupostos da TO tem potencial para promover a emancipação coletiva de práticas pedagógicas alienantes.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Ensino de Ciências. Teoria da Objetivação. Emancipação coletiva.

---

## A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): REFORMAS, ORIENTAÇÕES E INTENÇÕES

**AUTOR(A):** Aline Rabelo Marques

**DATA:** 08/12/2020 – Educação (Doutorado) – 246 p – Início: 2016

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Prof(a). Dr(a). Ione Ribeiro Valle – UFSC

Prof(a). Dr(a). Monica Ribeiro da Silva – UFPR

Prof(a). Dr(a). Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

**RESUMO:** Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Neste contexto, o objeto de pesquisa e o campo de análise configuram-se nos contornos da política curricular como derivação das políticas educacionais. Diante disso, objetivamos construir análises acerca dos discursos político-curriculares, produzidos por Estado e Governos, na materialização de reformas, inovações e intenções em textos/documentos do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019, como expressão do habitus linguístico neoliberal. Resultado tanto das condições sociais dos agentes, diretamente envolvidos no processo de sua produção, quanto das condições sociais dos agentes externos, os seus eventuais consumidores. A investigação das políticas curriculares delinea-se a partir da história do pensamento curricular ligado à escola, na perspectiva de estudo do currículo formal (textos/documentos curriculares oficiais) e do contexto (histórico, político, econômico, cultural e social). Isto por compreendermos que o movimento discursivo elege uma série de anúncios em prol de um “novo” ensino médio, expressos em um conjunto de textos/documentos curriculares oficiais, desenhado por políticas reformistas de inovação e de transformação. Entre os textos oficiais, utilizamos, como fonte-objetos, documentos curriculares publicados entre os anos de 2009 e 2019, a saber: Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio (2012), Lei 13.415 sobre a Reforma do Ensino Médio (2017) e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018). A investigação parte de um conjunto de questões norteadoras, dentre elas: de que forma as políticas educacionais e curriculares atuam no/como exercício do neoliberalismo educacional, por meio de reformas, inovações e de transformações do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019? A partir da análise do discurso, operamos, essencialmente, com o léxico de conceitos bourdesianos (campo, habitus, capital), a fim de desvelar aquilo que é tido como natural no campo das políticas curriculares para o ensino médio. Partimos da hipótese que a produção dos discursos políticos e curriculares em textos/documentos para/sobre o Ensino Médio encontra-se orientada pelo neoliberalismo educacional, que informa as mudanças de orientação, de organização e de proposições curriculares produzindo e reproduzindo a lógica mercantil, que atua como cultura cultivada do treinamento de competências consideradas válidas. Entre os resultados alcançados, destacamos a veiculação de uma visão tecnocrática da sociedade se instituindo por meio do atrelamento discursivo entre a chamada pedagogia das competências e a reconstrução do trabalho no interior das políticas curriculares. A formação de nível médio reformada, a partir da seleção de competências consideradas válidas, sob a promessa de empregabilidade dos sujeitos. Educando para pedagogia da hegemonia do neoliberalismo educacional, as escolas constituem-se em órgãos (re) produtivos na medida em que ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho. A orientação da aprendizagem firmada em princípios da Pedagogia das Competências interfere nas políticas do conhecimento, pela exacerbação do seu viés utilitarista e pragmático.

## **AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES E JOVENS DO ENSINO MÉDIO**

**AUTOR(A):** Eliéte Zanelato

**DATA:** 10/12/2020 – Educação (Doutorado) – 290 p – Início: 2017

**ORIENTADOR(A):** Prof(a). Dr(a). Sonia da Cunha Urt – UFMS

**BANCA:** Prof(a). Dr(a). Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

Prof(a). Dr(a). Flavinês Reboło – UCDB

Prof(a). Dr(a). Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Prof(a). Dr(a). Marilene Proença Rebello de Souza – USP

**RESUMO:** Esta tese busca uma aproximação aos debates acerca do processo de ensino e aprendizagem de/para adolescentes e jovens, tendo em vista a promoção de suas condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, que é a capacidade ampliada de compreender a realidade e a si próprio, em relação aos outros e ao mundo. O objetivo é analisar, a partir dos sentidos e significados expressos pelos adolescentes e jovens que estudam no Ensino Médio, o processo de estudo em que estão inseridos, se proporciona as condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico. As sustentações teóricas desta pesquisa estão ancoradas em autores fundamentados metodologicamente no Materialismo Histórico e na compreensão dialética da prática social, tais como: L. S. Vygotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998). A pesquisa foi realizada em quatro escolas, duas localizadas em uma cidade de Mato Grosso do Sul e duas em uma cidade de Rondônia, todas em regiões periféricas. Foram utilizados três instrumentos de coleta/produção de dados: o primeiro foi um questionário individual e escrito; o segundo foi uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente e oralmente; e o terceiro foram duas oficinas temáticas em cada escola, com grupos contendo entre 10 a 15 alunos de turmas e séries variadas. Os três instrumentos geraram uma vasta quantidade de dados, e por isso se fez necessário um recorte, didaticamente planejado, no qual foram delimitados três eixos de análise, são eles: 1) os sujeitos da pesquisa e suas particularidades, no qual procuramos traçar um panorama com algumas particularidades que incidem no processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa. A primeira delas é que são sujeitos oriundos da classe operária brasileira, receberam e ainda recebem, políticas educacionais direcionadas pela parceria público-privada. A segunda particularidade é que existem duas situações concretas distintas: os que possuem condições/tempo de/para estudar e os que precisam associar trabalho e estudo. A terceira versa sobre o estudar apenas para cumprir atividades avaliativas, apontado pela maioria dos sujeitos. 2) O estudo para os adolescentes e jovens. Nesse, os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos possibilitaram uma aproximação em relação aos seus desejos para a vida, suas percepções, motivos e sentidos do/para o estudo. Para eles, o estudo é a maior oportunidade para conquistar seus desejos, tais como: ajudar financeiramente a família, comprar uma casa e um carro, e conseguir se manter empregado. As dinâmicas de motivos para o estudo giram no entorno de conseguir o que consideram uma boa remuneração e “dar orgulho” para a família. 3) O último eixo, as ações pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento psíquico possível, possibilitou o reconhecimento de como esses sujeitos avaliam as ações pedagógicas presentes em seu processo de estudo e se essas facilitam ou dificultam a aprendizagem, condição determinante para o desenvolvimento do pensamento teórico. A partir da análise dos resultados alcançados, apontamos como caminho a unidade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2011), compreendida como orientadora do trabalho pedagógico para pensar alguns indícios de práticas pedagógicas possíveis de serem adotadas para o ensino de adolescentes e jovens.

**Palavras-chave:** Pensamento teórico. Sentidos e significados. Adolescentes e jovens. Práticas Pedagógicas.

---



## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

**InterMeio**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PPGEdu / Faed / UFMS  
Cidade Universitária - Campo Grande - MS -  
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
e-mail: intermeio.faed@ufms.br  
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva  
PPGEdu / Faed / UFMS  
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616  
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br