

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 101 número 258 maio/ago. 2020

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Alexandre Filordi de Carvalhos – Unifesp – Guarulhos, São Paulo, Brasil
André Vitor Fernandes dos Santos – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Claudianny Amorim Noronha – UFRN – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas (FCC) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Cipriano Luckesi – Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Universidade Federal do Amazonas (Ufam) – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guisselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 101 número 258 maio/ago. 2020

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
E permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Carla D'Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etienne Lima de Souza – clara.souza@inep.gov.br
Jane Machado da Silva – jane.silva@inep.gov.br
Louise Moraes – louise.moraes@inep.gov.br
Tânia Maria Castro – tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Andréa Silveira de Alcântara
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Luciana De Camillis Postiglioni
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO

Espanhol:

Jessyka Vásquez

Inglês:

Walkiria de Moraes Teixeira da Silva

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B – CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078 – editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.000 exemplares

INDEXADA EM:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Directory of Open Access Journal (DOAJ)
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
E-Revistas
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Qualis/Capes: Educação – A2
Ensino – A1

Publicada *online* em agosto de 2020

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral: Mensal 1944 a 1946; Bimestral: 1946 e 1947; Trimestral: 1948 a 1976;
Suspensa abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

| | |
|--------------------------|------------|
| Apresentação..... | 267 |
|--------------------------|------------|

Estudos

| | |
|---|------------|
| <i>As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos e fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais</i> | 271 |
|---|------------|

Matheus Freitas

Rayza Sarmento

| | |
|---|------------|
| <i>Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de pedagogia: uma análise</i> | 295 |
|---|------------|

Liliana Soares Ferreira

Célia Tanajura Machado

Mariglei Severo Maraschin

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

| | |
|---|------------|
| <i>Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar</i> | 313 |
|---|------------|

Fernanda Rossi

Dagmar Hunger

| | |
|---|------------|
| <i>Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do PARFOR.....</i> | 337 |
|---|------------|

Enizete Andrade Ferreira

Maely Ferreira Holanda Ramos

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Andréa Lobato Couto

| | |
|---|-----|
| <i>Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade sobre o trabalho docente</i> | 359 |
| Ademir José Rosso | |
| Bruna Emilyn da Silva | |
| Vânia Katzenwadel de Oliveira | |
| Franciely Ribeiro dos Santos | |
| <i>A influência das emoções no aprendizado dos escolares</i> | 382 |
| Joelson Carvalho Souza | |
| Adolfo Antonio Hickmann | |
| Araci Asinelli-Luz | |
| Girlane Moura Hickmann | |
| <i>O Praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do Voleibol</i> | 404 |
| Raquel Valente de Oliveira | |
| João Francisco Magno Ribas | |
| <i>Perfil motivacional, formas de estudo e satisfação com a vida de estudantes universitários</i> | 420 |
| Daniel Augusto Honório | |
| Josiane Aparecida de Jesus | |
| Gracielle Fin | |
| Rudy José Nodari Júnior | |
| <i>Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil: realidade ou utopia?</i> | 436 |
| Albenise Laverde | |
| Cláudia Terezinha de Andrade Oliveira | |
| <i>A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975)</i> | 458 |
| Rosana Areal Carvalho | |
| Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva | |
| Raquel Jesus Evangelista | |
| Relatos de Experiência | |
| <i>Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco</i> | 481 |
| Everaldo Nunes de Farias Filho | |
| Carmen Roselaine de Oliveira Farias | |
| <i>Formação de professores e educação especial: contribuições de Meirieu</i> | 503 |
| Alexandro Braga Vieira | |
| Denise Meyrelles de Jesus | |
| Jovenildo da Cruz Lima | |
| Clayde Aparecida belo da Silva Mariano | |
| Diretrizes para autores | 523 |

Presentation 267

Studies

*Talks about fraud: analysis of news articles on cases of fraud
in racial quotas in universities of Minas Gerais 271*

Matheus Freitas

Rayza Sarmiento

*Educational policies and impacts on educational processes
in Pedagogy courses: analysis 295*

Liliana Soares Ferreira

Célia Tanajura Machado

Mariglei Severo Maraschin

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

*Teaching identity and continuing education: a study in light
of Zygmunt Bauman and Claude Dubar's theories 313*

Fernanda Rossi

Dagmar Hunger

*Self-efficacy, job satisfaction, sociodemographic aspects
and working conditions of Parfor's teacher-students 337*

Enizete Andrade Ferreira

Maely Ferreira Holanda Ramos

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Andréa Lobato Couto

| | |
|---|-----|
| <i>Social representations of lowly-schooled workers about teaching work</i> | 359 |
| Ademir José Rosso | |
| Bruna Emilyn da Silva | |
| Vânia Katzenwadel de Oliveira | |
| Franciely Ribeiro dos Santos | |
| <i>The influence of emotions in students</i> | 382 |
| Joelson Carvalho Souza | |
| Adolfo Antonio Hickmann | |
| Araci Asinelli-Luz | |
| Girlane Moura Hickmann | |
| <i>The Praxema in the sport context: language expressed through the body, as seen in volleyball</i> | 404 |
| Raquel Valente de Oliveira | |
| João Francisco Magno Ribas | |
| <i>Motivational profile, forms of study and university students' satisfaction with their own life</i> | 420 |
| Daniel Augusto Honório | |
| Josiane Aparecida de Jesus | |
| Gracielle Fin | |
| Rudy José Nodari Júnior | |
| <i>Experimental workspaces in Brazil's public schools of Architecture: reality or utopia?</i> | 436 |
| Albenise Laverde | |
| Cláudia Terezinha de Andrade Oliveira | |
| <i>Moral and Civic Education at the Grupo Escolar Dom Benevides in Mariana/MG (1969-1975)</i> | 458 |
| Rosana Areal Carvalho | |
| Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva | |
| Raquel Jesus Evangelista | |
| Experience Reports | |
| <i>Two decades since the National Environmental Education Policy: views of teachers in the context of a public school in Pernambuco</i> | 481 |
| Everaldo Nunes de Farias Filho | |
| Carmen Roselaine de Oliveira Farias | |
| <i>Meirieu's contributions to continuing teacher-training and the adoption of inclusive pedagogical practices</i> | 503 |
| Alexandro Braga Vieira | |
| Denise Meyrelles de Jesus | |
| Jovenildo da Cruz Lima | |
| Clayde Aparecida belo da Silva Mariano | |
| Instructions for Authors | 523 |

Presentación267

Estudios

Los discursos sobre la fraude: análisis de noticias sobre casos de fraude en las cuotas raciales en universidades de Minas Gerais 271

Matheus Freitas

Rayza Sarmento

Políticas educativas y los impactos sobre procesos educativos en los cursos de Pedagogía: un análisis 295

Liliana Soares Ferreira

Célia Tanajura Machado

Mariglei Severo Maraschin

Dulcineia Libraga Papalia De Toni

Identidad docente y formación continuada: un estudio a la luz de las teorías de Zygmunt Bauman y Claude Dubar 313

Fernanda Rossi

Dagmar Hunger

Autoeficacia, satisfacción laboral, aspectos sociodemográficos y condiciones de trabajo de los docentes-alumnos del Parfor..... 337

Enizete Andrade Ferreira

Maely Ferreira Holanda Ramos

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Andréa Lobato Couto

| | |
|---|-----|
| <i>Representaciones sociales de trabajadores con baja escolaridad sobre el trabajo docente</i> | 359 |
| Ademir José Rosso | |
| Bruna Emilyn da Silva | |
| Vânia Katzenwadel de Oliveira | |
| Franciely Ribeiro dos Santos | |
| <i>La influencia de las emociones en el aprendizaje de escolares</i> | 382 |
| Joelson Carvalho Souza | |
| Adolfo Antonio Hickmann | |
| Araci Asinelli-Luz | |
| Girllane Moura Hickmann | |
| <i>El praxema en el contexto deportivo: el lenguaje expresado por el cuerpo, el ejemplo del voleibol</i> | 404 |
| Raquel Valente de Oliveira | |
| João Francisco Magno Ribas | |
| <i>Perfil motivacional, formas de estudio y satisfacción de estudiantes universitarios con la vida</i> | 420 |
| Daniel Augusto Honório | |
| Josiane Aparecida de Jesus | |
| Gracielle Fin | |
| Rudy José Nodari Júnior | |
| <i>Los espacios experimentales de las escuelas públicas de Arquitectura de Brasil: ¿realidad o utopía?</i> | 436 |
| Albenise Laverde | |
| Cláudia Terezinha de Andrade Oliveira | |
| <i>La disciplina Educación Moral y Cívica en el Grupo Escolar Dom Benevides en Mariana/MG (1969-1975)</i> | 458 |
| Rosana Areal Carvalho | |
| Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva | |
| Raquel Jesus Evangelista | |
| Relatos de Experiencia | |
| <i>Dos décadas de la Política Nacional de Educación Ambiental: percepciones de profesores en el contexto de una escuela pública de Pernambuco</i> | 481 |
| Everaldo Nunes de Farias Filho | |
| Carmen Roselaine de Oliveira Farias | |
| <i>Contribuciones de Meirieu a la formación continuada de profesores y a la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas</i> | 503 |
| Alexandro Braga Vieira | |
| Denise Meyrelles de Jesus | |
| Jovenildo da Cruz Lima | |
| Clayde Aparecida belo da Silva Mariano | |
| Directrices para Autores | 523 |

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4555>

Estimados(as) leitores(as),

É com alegria e sentimento de dever cumprido que entregamos o 258º número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Como não podia deixar de ser, a realidade da Covid-19 tem sido sentida também na vida da equipe que edita este periódico. Pela primeira vez, graças ao trabalho em *home office* da editoria científica, da editoria executiva e da equipe da Coordenação de Editoração e Publicações (Coep) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), este número foi feito, todo ele, de forma remota. Se nestes tempos de pandemia incorporamos ao nosso vocabulário palavras novas, como *live*, *webinar* e *reunião remota*, ensinamos também, com este número da RBEP, a reflexão sobre temas mais frequentes na vida e no trabalho dos educadores, como políticas educacionais, formação de professores, profissão docente, ensino e aprendizagem, ensino superior e formação profissional e história da educação. Assim, disponibilizamos para leitura dez artigos e dois relatos de experiência, escritos por 37 autores de dez estados brasileiros, representando instituições de quase todas as regiões do País.

Os dois primeiros artigos deste número ocupam-se de problemáticas ligadas ao campo das políticas educacionais. Em "As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades de Minas Gerais", os autores, Matheus Freitas e Rayza

Sarmiento, procuram compreender como os casos de fraudes nas cotas para negros(as) – pretos(as) e pardos(as) – e indígenas foram veiculados nos *sites* dos grandes jornais de Minas Gerais. Eles chegam à conclusão de que as pessoas suspeitas de fraude justificam a autodeclaração enquanto pardas devido à origem/ascendência familiar, no entanto especialistas e ativistas apontam que a aparência étnico-racial é que deve ser o indicativo para a classificação racial, em função da vivência do racismo no Brasil. Já o artigo “Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de pedagogia: uma análise” é produto da pesquisa de Liliana Soares Ferreira, Célia Tanajura Machado, Mariglei Severo Maraschin e Dulcineia Libraga Papalia De Toni. As autoras analisam as relações entre políticas públicas educacionais e o curso de Pedagogia; argumentam que os pedagogos são trabalhadores cuja característica de trabalho advém da pedagogia, entendida como ciência da educação, e que esse deve ser o elemento central do curso.

O terceiro artigo que compõe este número insere-se nos debates sobre a formação de professores. Em “Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar”, Fernanda Rossi e Dagmar Hunger se propuseram a analisar o processo de constituição da identidade docente no cenário atual, problematizando as mudanças sociais na contemporaneidade, as percepções das professoras da educação básica concernentes aos significados de ser professor(a) hoje, e as possíveis influências da formação continuada institucionalizada na reflexão e (re) construção identitária de professores(as). Segundo elas, revelou-se, entre outros resultados obtidos e à luz dos pensadores escolhidos, a urgência de ações educacionais e políticas públicas que visem fortalecer os laços profissionais, consolidando o coletivo docente e a noção de pertença a um grupo específico na sociedade, com uma identidade própria.

Na sequência, temos dois artigos sobre temáticas ligadas à profissão docente. Em “Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor”, Enizete Andrade Ferreira, Maely Ferreira Holanda Ramos, Edson Marcos Leal Soares Ramos e Andréa Lobato Couto têm por objetivo verificar a relação entre autoeficácia, satisfação no trabalho de docentes, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de professores em formação em nível de graduação pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Por outra óptica de análise, no artigo “Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade sobre o trabalho docente”, Ademir José Rosso, Bruna Emilyn da Silva, Vânia Katzenwadel de Oliveira e Franciely Ribeiro dos Santos investigam as representações sociais da docência entre os trabalhadores com baixa escolaridade e vulnerabilidade social, pais de alunos de escola pública. Os resultados alcançados identificaram representações sociais idealistas sobre a docência, considerada promotora de um futuro melhor, bem como representações sociais normativas, concebendo o trabalho docente como trabalho de correção e disciplinamento social. Outras

representações sociais, porém, enxergaram a docência como atividade de relação interpessoal, permeada pelo afeto e pela motivação dos alunos.

Outros dois artigos que compõem o número 258 da RBEP situam-se na área de ensino e aprendizagem. No primeiro deles, "A influência das emoções no aprendizado dos escolares", da lavra de Joelson Carvalho Souza, Adolfo Antonio Hickmann, Araci Asinelli-Luz e Girlane Moura Hickmann, o objetivo é contribuir para a discussão teórica sobre como as emoções influenciam processos de aprendizagem dos estudantes, levando-se em consideração os contextos em que estes estão inseridos. Segundo os autores, os resultados mostraram, entre outros aspectos, que as relações familiares, as relações entre professor-estudante e entre escolares exercem potencial influência sobre a aprendizagem destes. Outro artigo, "O Praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do Voleibol", é de autoria de Raquel Valente de Oliveira e João Francisco Magno Ribas e objetiva elucidar o Praxema – elemento específico do jogo, referente à linguagem corporal do jogador, que se manifesta por meio das ações motrizes – no contexto esportivo, tendo como exemplo o voleibol, e sua importância na leitura do jogo e na atuação dos jogadores. Conforme os autores, constatou-se que a orientação e a linguagem corporal dão indícios aos jogadores sobre qual Praxema será manifestado e, portanto, sobre as intencionalidades e as ações motrizes que serão executadas em determinada situação do jogo, tanto por companheiros quanto por adversários.

Contamos com dois artigos que se debruçam sobre temáticas dos campos do ensino superior e da formação profissional. Em "Perfil motivacional, formas de estudo e satisfação com a vida", Daniel Augusto Honório, Josiane Aparecida de Jesus, Gracielle Fin e Rudy José Nodari Júnior, intentam identificar os perfis motivacionais, as formas de estudo e a satisfação de estudantes universitários com a vida. Para os autores, o perfil motivacional dos estudantes se mostrou mais autodeterminado, ligado à motivação intrínseca. Suas abordagens de estudo foram relacionadas a motivações profundas e os estudantes mostraram-se satisfeitos com a vida. O artigo "Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil: realidade ou utopia", de autoria de Albenise Laverde e Cláudia Terezinha de Andrade Oliveira, por sua vez, objetiva compreender o processo de configuração dos espaços da área técnico-construtiva, implantado nas escolas públicas de Arquitetura e Urbanismo de acordo com as particularidades advindas de diferentes contextos do País, das políticas educacionais e das ações dos atores envolvidos, com a identificação das condições essenciais para que estas práticas sejam introduzidas e potencializadas no contexto acadêmico.

No campo da história da educação, o número 258 da RBEP conta com o artigo "A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975)", escrito por Rosana Areal Carvalho, Fernanda Aparecida Rodrigues Silva e Raquel Jesus Evangelista, que pretendeu delinear a presença e as práticas da disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides, em Mariana (MG), em consonância com o Decreto-Lei nº 869, de 1969. Concluem as autoras que

o cumprimento da obrigatoriedade da disciplina presente na legislação se deu com a realização dos festejos de datas cívicas que extrapolavam o espaço escolar, permitindo que o civismo e o patriotismo atingissem os marianenses.

Encerrando este número, trazemos dois relatos de pesquisa. Em “Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco”, de autoria de Everaldo Nunes de Farias Filho e Carmen Roselaine de Oliveira Farias, o objetivo é compreender as percepções que um grupo de professores da educação básica possui acerca do texto da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e, ao mesmo tempo, apresentar uma metodologia aplicada à análise e à discussão coletiva do texto da lei em um contexto de formação continuada de professores. Dentre os resultados, os autores destacam que poucos professores emitiram posicionamentos críticos a respeito da PNEA, além de tenderem a considerar a lei um documento acabado a ser implementado de modo direto nos seus contextos. Posteriormente, Alexandre Braga Vieira, Denise Meyrelles de Jesus, Jovenildo da Cruz Lima e Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano apresentam “Formação de professores e educação especial: contribuições de Meirieu”, uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, em que discutem a formação continuada de professores da educação especial, visando à desconstrução de verdades cristalizadas sobre os alunos e à busca por novas alternativas de ensinar a todos.

Concluindo esta apresentação, deixamos o convite à leitura desta edição e fazemos votos de que todos permaneçam bem neste momento tão difícil que o mundo está atravessando devido à pandemia da Covid-19.

Editoria Científica



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais

Matheus Freitas^{I, II}

Rayza Sarmiento^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4262>

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa empírica com o objetivo de compreender como os casos de fraudes nas cotas para negros(as) – pretos(as) e pardos(as) – e indígenas foram veiculados nos *sites* dos grandes jornais de Minas Gerais. Utilizamos análise de conteúdo (Bauer, 2002) como ferramenta metodológica e buscamos identificar as fontes mobilizadas e os discursos que circularam nos textos midiáticos sobre a infringência à legislação. Para entender os argumentos que circularam por meio das notícias analisadas, examinamos literatura acerca do debate sobre formação da identidade (Taylor; Gutmann, 1998) e ações afirmativas no Brasil (Daflon; Feres Júnior, 2012; Santos, 2015), bem como a ideia de dispositivo midiático (Antunes; Vaz, 2006). Agrupamos as fontes ouvidas pelos jornais em sete categorias: movimento negro e denunciante, advogados, entidades estudantis, governo federal, especialistas, suspeitos(as) de fraudes e universidades. Como resultado, observamos que as pessoas suspeitas de fraude justificam a autodeclaração como pardas devido à origem/ ascendência familiar, enquanto especialistas e ativistas apontam que a

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <freitassmat@gmail.com >; <<https://orcid.org/0000-0001-6245-9085>>.

^{II} Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <yzasarmiento@gmail.com >; <<https://orcid.org/0000-0002-9817-7941>>.

^{IV} Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

aparência étnico-racial (resumidamente o conjunto de características fenotípicas) é o indicativo para a classificação racial, dada a vivência do racismo no Brasil.

Palavras-chave: análise da informação; identidade racial; sistema de cotas.

Abstract:

Talks about fraud: analysis of news articles on cases of fraud in racial quotas in universities of Minas Gerais

This paper presents an empirical research aimed at understanding how cases of fraud on affirmative action policies for black, brown and indigenous people were approached on websites of major news outlets of Minas Gerais. Content analysis (Bauer, 2002) was used as a methodological tool to identify the sources and discourses used by the media to cover these legal violations. To understand the arguments in the news, this research employed literature on identity (Taylor, 1998) and affirmative actions in Brazil (Daflon and Feres, 2012; Santos, 2015), as well as the notion of a media device (Antunes and Vaz, 2006). Sources used by the newspapers were grouped into seven categories: black activism and whistleblowers, lawyers, student entities, the Federal Government, experts, fraud suspects and universities. As a result, it was observed that suspects of fraud justify their self-declaration as brown due to family origin / ancestry, while experts and activists stress that ethnic-racial physical traits (in short, phenotypic characteristics) should be used as a tool for racial classification, in view of the racism-related experience in Brazil.

Keywords: information analysis; quota system; racial identity.

Resumen

Los discursos sobre la fraude: análisis de noticias sobre casos de fraude en las cuotas raciales en universidades de Minas Gerais

Este artículo presenta una investigación empírica con el objetivo de comprender cómo se publicaron los casos de fraude en las cuotas para negros –negros y pardos– e indígenas en los sitios web de los grandes periódicos de Minas Gerais. Utilizamos el análisis de contenido (Bauer, 2002) como herramienta metodológica y buscamos identificar las fuentes movilizadas y los discursos que circularon en los textos de los medios sobre infracción de la legislación. Para comprender los argumentos que circularon en las noticias analizadas, movilizamos literatura sobre el debate de la formación de identidad (Taylor, 1998) y acciones afirmativas en Brasil (Daflon y Feres,

2012; Santos, 2015), así como la idea de dispositivo mediático (Antunes y Vaz, 2006). Hemos agrupado las fuentes escuchadas por los periódicos en siete categorías: movimiento negro y denunciantes, abogados, cuerpos estudiantiles, gobierno federal, especialistas, sospechosos de fraude y universidades. Como resultado, observamos que las personas sospechosas de fraude justifican la autodeclaración debido al origen/ascendencia familiar, por otro lado, expertos y activistas señalan que la apariencia étnico-racial (en resumen, el conjunto de características fenotípicas) es el indicativo para la clasificación racial, dada la vivencia del racismo en Brasil.

Palabras clave: análisis de la información; identidad racial; sistema de cuotas.

Introdução

A discussão pública sobre ações afirmativas no Brasil está, com frequência, no cenário de visibilidade ampliada proporcionado pelos meios de comunicação de massa, em especial na produção jornalística impressa e televisiva.

Estudos como os de Campos (2014) e Feres Júnior *et al.* (2013) têm demonstrado a importância de se observar como o tema emerge, principalmente, nas páginas dos grandes jornais brasileiros, dada a relevância do sistema de cotas para a sociedade e todas as controvérsias que dele surgiram, sobretudo, no tangente às ações afirmativas para negros(as) – pretos(as) e pardos(as). Atualmente, um novo fenômeno relacionado à implementação dessas políticas tem demandado investigação: os casos de fraudes nas cotas raciais.

O presente artigo traz discussões e resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como os casos de fraudes nas cotas raciais foram veiculados nos sites dos grandes jornais de Minas Gerais. Em maio de 2018, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), maior instituição pública de ensino superior do estado, abriu uma comissão de sindicância para apurar denúncias contra 34 estudantes acusados de fraudar as cotas para ingresso em diferentes cursos (Sistema..., 2018). A partir do episódio, a UFMG criou uma Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social.

O intuito é entender como os casos de fraudes foram noticiados pela imprensa mineira, quais fontes foram mobilizadas e que discursos circularam nos textos midiáticos sobre a infringência à legislação.

Ações afirmativas e fraudes nas cotas raciais

O sistema de cotas raciais é um dos mecanismos de implementação das políticas de ação afirmativa, as quais buscam corrigir desigualdades

históricas e promover a equidade de direitos e acessos a diversos bens e serviços públicos ou privados. De modo geral, podem ser definidas como:

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (Gomes, 2003, p. 27).

No Brasil, desde 2002, instituições públicas de ensino superior, de modo gradual, começaram a implementar alguma modalidade de ação afirmativa (cotas, bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais), focando grupos diversos, como estudantes de escola pública, pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas, pessoas de baixa renda e deficientes físicos (Feres Júnior *et al.*, 2013).

Apesar de essas políticas começarem a ser implementadas a partir de 2002, por decisão autônoma de algumas universidades, como a Universidade de Brasília (UnB), ou por obrigatoriedade de leis estaduais, como as universidades do estado do Rio de Janeiro, trata-se de uma demanda histórica dos movimentos negros desde 1945, que teve maiores ganhos e visibilidade estatal a partir de 1995 (Santos, 2014).

O fato é que, no final de 2008, 84 instituições públicas de ensino superior já estavam empreendendo algum tipo de ação afirmativa (Santos, 2015, p. 85). Porém, em nível federal, somente a partir de 2013 o sistema de cotas é instituído obrigatoriamente, com a Lei nº 12.711, aprovada em 2012.

Em Minas Gerais, a UFMG, a Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), três importantes instituições, têm trajetórias de implementação de ações afirmativas com algumas semelhanças. Santos (2018) destaca que essas universidades sofreram pressões internas e externas para a implementação de políticas com o objetivo de maior inclusão no/do ambiente universitário.

A primeira a instituir uma política de ação afirmativa foi a Ufop, em 2008, com a reserva de 30% das vagas dos cursos de graduação para estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas (Santos, 2018, p. 114). Em 2009, a UFMG adotou uma política de bônus de 10% para estudantes que cursaram sete anos do período escolar em instituições públicas e mais 5% caso esses estudantes se autodeclarassem negros(as) – pretos(as) e pardos(as) – (Santos, 2018, p. 111). Já a UFV, a partir de 2010, também estabeleceu a política de concessão de bônus para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, na qual havia acréscimo de 15% às suas notas no processo seletivo (Santos, 2018, p. 116). As três instituições permaneceram com essas medidas até 2012, quando foi aprovada a Lei nº 12.711/12.

A referida lei instaura uma organização institucional de cotas que, atualmente, é adotada em todas as universidades federais do País e é objeto de análise neste trabalho. Segundo ela:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* [...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.[...]

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Como se observa no artigo 1º da lei supracitada, é estabelecida nas instituições federais de ensino superior uma reserva de vagas, ou seja, uma cota de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes de escolas públicas. Mais ainda, o seu artigo 3º prevê uma subcota para pessoas pretas e pardas, indígenas e pessoas com deficiência sobre a cota de 50% do artigo 1º, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva a esses grupos na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino.

Dessa maneira, a lei e o sistema de cotas por ela instituído são, primeiramente, exclusivos para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Somente em segundo momento há as subcotas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência. Uma série de pesquisadores, entre eles Santos (2015), problematizam a forma como a legislação foi construída.

Segundo nosso entendimento, o que a Lei nº 12.711/2012 fez foi desvirtuar o objetivo das políticas de ação afirmativa, visando a transformá-las em políticas de combate à pobreza, ou seja, orientadas pelo recorte da classe social ou da renda. É evidente e inquestionável que no Brasil raça e classe se entrecruzam. Mas pensamos, em face da complexidade das relações sociais, que a variável raça não pode ser reduzida e/ou subsumida na classe social, como estão tentando fazer os defensores da Lei das Cotas. (Santos, 2015, p. 94).

A legislação compreende as desigualdades econômicas como principais e as raciais como um fenômeno secundário. Nesse sentido, a estrutura do sistema de cotas da referida lei “trata a discriminação e a desigualdade raciais como epifenômenos da questão de classe” (Santos, 2015, p. 76).

Portanto, entendemos, consoante essa interpretação crítica, que, ao contrário do que é comumente propagado, as universidades federais, em virtude da Lei nº 12.711/12, implementam um sistema de cotas sociais (para

estudante de escola pública) com subcotas étnico-raciais (para pessoas pretas, pardas e indígenas).

Desde 2013, com o início desse sistema, o ensino superior brasileiro passa por mudanças, especialmente a partir da diversificação étnico-racial de seu corpo discente. A entrada coletiva de estudantes negros(as), indígenas e quilombolas tem provocado transformações na paisagem das universidades e da sociedade brasileira de modo geral. Apesar de ganhos perceptíveis, o sistema apresenta algumas questões que necessitam de aperfeiçoamento, entre as quais estão os critérios adotados para participação das subcotas para pretos(as), pardos(as) e indígenas.

Como demonstrado anteriormente, o pertencimento étnico-racial, de acordo com a lei, deve ser comprovado pela autodeclaração da condição de pessoa preta, parda ou indígena. Saddy e Santana (2016-2017, p. 641) indicam que as fraudes nas cotas raciais foram identificadas pois “se percebeu que ocorriam distorções entre a classificação étnica feita por candidatos em suas autodeclarações e a classificação na opinião de outrem”. Nesse sentido, a constatação de fraudes nas cotas raciais se dá em uma percepção divergente entre uma *autodeclaração* (o que a pessoa declara ser) e uma *heteroidentificação* (como as outras pessoas a veem). Em geral, na análise de textos desta pesquisa, essa constatação tem sido feita pelos movimentos negros universitários e denunciada em diversos meios, como nas ouvidorias das universidades e no Ministério Público.

Pode-se compreender que essa divergência se comporta na relação entre esses dois métodos de identificação racial. De acordo com Osório (2004, p. 86), um método é “um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes”. No Brasil, oficialmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza como critério o método de autodeclaração para mensurar a cor/raça da população e o seguinte conjunto de categorias: branco(a), preto(a), pardo(a), amarelo(a) e indígena. Osório (2004, p. 133) entende que “o sistema de classificação do IBGE se provou muito eficiente”, entretanto, defende que “sua aplicação em contextos onde o enquadramento em determinadas categorias possa alavancar vantagens pessoais deve ser feita de forma refletida”.

Podemos pensar que um processo de identificação é realizado em um sentido relacional, de negociação. Taylor (1998) informa que o modo como uma pessoa se identifica tem relação com a necessidade ou a exigência de reconhecimento dessa definição. Logo, entende-se que uma identidade étnico-racial não é restrita ao indivíduo, mas formada a partir da interação e do contato com outras pessoas. Dessa maneira, decidimos a identidade:

sempre em diálogo sobre, e, por vezes, contra, as coisas que os nossos outros-importantes querem ver assumidas em nós. (...) A minha própria identidade depende, decisivamente, das minhas reações dialógicas com os outros. (Taylor, 1998, p. 53-54).

Por meio desse princípio, de a identidade ser dialógica, a autodeclaração pode passar por um processo de autenticação e validação no contexto das

políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior público brasileiro, sobretudo tratando-se de uma autoidentificação para concorrer a uma vaga na universidade, ou seja, para a conquista de um benefício. Assim, a combinação da autodeclaração a outros instrumentos para indicar pertencimento étnico-racial é saudável para a efetivação da política de ações afirmativas e dos seus objetivos finais.

As denúncias de fraudes nas referidas cotas, bem como as respostas das administrações universitárias e do governo federal e sua repercussão na sociedade civil, estão sendo veiculadas nos dispositivos midiáticos. É a esse contexto que o presente trabalho dedica especial atenção, procurando perceber algumas características dos textos publicados em três jornais mineiros.

Relações entre dispositivos midiáticos e vida social

Para entender o modo como os casos de fraude emergiram para a cena de visibilidade midiática, tomamos de Antunes e Vaz (2006, p. 46) a noção de “dispositivo midiático”, a qual “compreende as dimensões da comunicação como um certo arranjo espacial, uma forma de ambiência (um meio em que), e um tipo de enquadramento que institui um mundo próprio de discurso”. Nesse sentido, compreendemos que os dispositivos midiáticos englobam, no âmbito da linguagem, um discurso, junto a uma produção e transmissão de sentidos e significados.

Entender a mídia como esse dispositivo ajuda a elucidar, conforme propõe Silverstone (2002), a sua presença central na nossa vida contemporânea e nas experiências:

É impossível escapar à presença, à representação da mídia. Passamos a depender da mídia, tanto impressa como eletrônica, para fins de entretenimento e informação, de conforto e segurança, para ver algum sentido nas continuidades da experiência e também, de quando em quando, para as intensidades da experiência. (Silverstone, 2002, p. 12).

Essa presença midiática, manifestada na “produção e da transmissão de formas simbólicas” (Thompson, 2009, p. 24), é fundamental para a compreensão do modo mediante o qual assuntos se colocam como pautas de discussão em diferentes arenas da vida social. No caso de questões políticas, como as cotas raciais e as fraudes que incidem sobre elas, é importante observar os processos de entrelaçamento entre a agenda pública da mídia e aquela que se coloca no sistema político, na sociedade civil e nas trocas discursivas cotidianas. Miguel e Biroli (2010) apontam essa capacidade de agendamento “das preocupações públicas”:

A pauta de questões relevantes, postas para a deliberação pública, é em grande parte condicionada pela visibilidade de cada questão nos meios de comunicação. Dito de outra maneira, a mídia possui a capacidade de formular as preocupações públicas. O impacto da definição de agenda pelos meios é perceptível não apenas no cidadão comum, que tende a entender como mais importantes as questões destacadas pelos meios de

comunicação, mas também no comportamento de líderes políticos e de funcionários públicos, que se veem na obrigação de dar uma resposta a essas questões. (Miguel; Biroli, 2010, p. 10).

Ao entender como um tema emerge nesse processo de agendamento, é fundamental identificar, consoante faremos na análise proposta, quem “fala” sobre os assuntos públicos. As fontes jornalísticas são mobilizadas em função de diferentes elementos, que perpassam critérios como legitimidade e notoriedade. Maia (2008, p. 106) ressalta que “os veículos de comunicação oferecem oportunidades altamente desiguais de acesso dos atores sociais à esfera de visibilidade midiática”. Para além dessa dimensão política, é importante lembrar também que, nas rotinas organizacionais dos *media*, “os discursos dos atores sociais são selecionados, editados e apresentados através de diferentes recursos no ambiente midiático” (Maia, 2008, p. 106).

No caso das ações afirmativas, os meios de comunicação atuaram amplamente no agendamento do tema. Um conjunto de estudos tem se dedicado a apreender essa manifestação. Moya (2009) investigou de que modo a mídia impressa veiculou propostas e execuções de políticas de ação afirmativa com critério racial, de 1995 a 2006, e observou que discursos sobre como equacionar as desigualdades sócio-históricas do Brasil partem de duas interpretações distintas sobre a realidade nacional. Uma delas é balizada pela ideia de as desigualdades sociais serem estritamente econômicas, e a outra (muito menos visível na mídia) entende raça como um importante marcador de desigualdades materiais e simbólicas.

Daflon e Feres Jr. (2012) realizaram pesquisa sobre os enquadramentos e as estratégias editoriais da revista *Veja* acerca de ações afirmativas, de 2001 a 2009. Os autores observaram nas publicações uma manifestação monolítica e totalmente contrária à implementação de políticas de ação afirmativa com critério racial. Perceberam ainda que a revista faz uso de expressões pejorativas e irônicas para se referir aos movimentos negros.

Com relação aos conteúdos veiculados na *Veja*, Daflon e Feres Jr. (2012, p. 82-84) dividem em duas fases a argumentação utilizada. Em uma primeira fase, há uma replicação das principais justificativas contrárias, como o apelo à igualdade, ao mérito e a não intervenção do Estado na correção de desigualdades. Já em um segundo momento, a revista replica argumentos de uma pequena parte de intelectuais (a grande maioria das Ciências Sociais) contrários às ações afirmativas raciais. Em síntese, argumenta-se que essas políticas poderiam contribuir para um processo de racialização (“criariam” dois polos: negros e brancos) da sociedade brasileira e, por conseguinte, fomentariam o ódio racial. Daflon e Feres Jr. (2012, p. 87-88) refletem sobre a capacidade de um dispositivo midiático, no caso a *Veja*, essencializar a opinião acadêmica acerca de determinado assunto, ao ouvir e propagar apenas as opiniões de uma pequena parcela de pesquisadores(as).

Campos (2014) se debruçou sobre os textos publicados em *O Globo* e *Folha de S. Paulo*, entre os anos de 2001 e 2009, que tratam das ações afirmativas nas universidades nacionais. A pesquisa robusta de Campos

(2014) identificou cinco enquadramentos na construção jornalística a respeito das cotas, sendo dois deles predominantes: a) “ação afirmativa racial combate a discriminação e desigualdade de tratamento” e b) “diminui as desigualdades e inclui os beneficiários na cidadania”. Segundo o autor, ambos os enquadramentos foram mobilizados, especialmente, por representantes governamentais e políticos. Já o terceiro enquadramento – relativo à reparação histórica – esteve mais ligado às falas de ativistas do movimento negro.

Conforme salientamos, ainda há pouca reflexão acerca dos processos de fraudes nas cotas, seja no âmbito dos impactos desses comportamentos ou mesmo na forma com que os meios de comunicação noticiaram as ocorrências. Este texto busca, então, entender como a cobertura sobre o tema se deu nos sites de três jornais de Minas Gerais.

Notícias sobre fraudes: metodologia e análise

Para a análise das notícias sobre fraudes nos jornais, escolhemos como *corpus* empírico três periódicos com circulação diária do/no estado de Minas Gerais: Estado de Minas, Hoje em Dia e O Tempo. Embora tenhamos focado nos sites, faz-se necessário resgatar um pouco da história dos periódicos. O Estado de Minas é o jornal mais antigo em circulação em Minas Gerais, foi fundado em 1928 e pertencente ao grupo Diários Associados. O Portal Uai, que abriga a edição digital do jornal e as notícias *on-line*, entrou no ar na década de 1990. De formato tabloide, atualmente sob a direção de Lucio Resende, o Hoje em Dia surgiu na década de 1980 e sua interface *on-line* foi atualizada em 2016. Já O Tempo, presidido por Laura Mediolli, foi fundado em 1996. É produto da Sempre Editora, também responsável pelo Super Notícia, um jornal popular, voltado para noticiário policial, com grande índice de circulação no País (Ariadne, 2018; Drummond, 2018; Institucional..., [201-?]).

Utilizamos como metodologia a análise de conteúdo, com descrições quantitativa e qualitativa (Bauer, 2002). Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16), na codificação e na análise com base em tal metodologia, faz-se importante “encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”.

A coleta de textos (notícias, reportagens, entrevistas, editoriais e artigos de opinião) relativos a fraudes nas cotas raciais ocorreu por meio da busca pelas expressões “fraudes nas cotas”; “fraudes nas cotas raciais”; “fraudes em cotas raciais”; “fraude em cotas”; fraudes de cotas raciais”; e “fraudes de cotas” nos sites dos referidos jornais. A primeira busca foi realizada no dia 30 de maio de 2018, data escolhida como marco final do período de coleta de textos. A data inicial foi definida a partir do primeiro registro encontrado nos sites. É preciso ressaltar que maio foi o mês em que se instaurou a comissão para averiguar as denúncias na UFMG.

Em seguida, foi feita uma leitura de todos os textos, com o intuito de selecionar apenas os que tratavam especificamente sobre fraudes nas cotas raciais. Foram encontrados 51 textos e destes foram excluídos três que não se referiam às fraudes nas cotas raciais, mas estavam relacionados às fraudes nas cotas sociais com base no critério de renda. Realizou-se uma leitura atenta dos 48 textos, com o objetivo de estabelecer um processo descritivo do *corpus*. Isto é, foi feita uma síntese do conteúdo de cada texto. Posteriormente, observou-se e contabilizou-se a data de publicação, o gênero/formato textual (reportagem, notícia, entrevista ou artigo de opinião) e as fontes entrevistadas. Considerou-se uma notícia como um texto curto e objetivo e uma reportagem como um texto mais elaborado, com mais fontes/entrevistas, imagens, infográficos.

a) Sobre a distribuição dos textos por data, formato e fontes entrevistadas

Entre os três jornais, o que apresenta maior número de textos em seu site sobre fraudes nas cotas raciais é o Estado de Minas, com 19, em seguida O Tempo, com 18, e por último o Hoje em Dia, com 11, conforme demonstra a Tabela 1. Além disso, nota-se que, no ano de 2017, houve uma maior publicação de textos, seguido de parte do ano de 2018. Uma considerável quantidade desses textos consiste em repercussões de uma reportagem da Folha de São Paulo sobre casos de fraudes na UFMG.

Tabela 1 – Distribuição de textos sobre fraudes nas cotas raciais segundo jornal e ano

| Ano/Jornal | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Total |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Estado de Minas | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 15 | 2 | 19 |
| Hoje em Dia | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 7 | 4 | 11 |
| O Tempo | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 2 | 10 | 4 | 18 |
| Total | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 4 | 32 | 10 | 48 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos formatos, os textos são majoritariamente reportagens (54,16%) e notícias (39,58%), seguidas por entrevistas (4,16%) e artigos de opinião (2,08%), conforme expõe o Gráfico 1. O Estado de Minas publicou mais reportagens, o Hoje em Dia apresenta uma quase equivalência entre notícias e reportagens e O Tempo divulgou um número maior de notícias, com publicação de pelo menos um texto em cada um dos formatos.

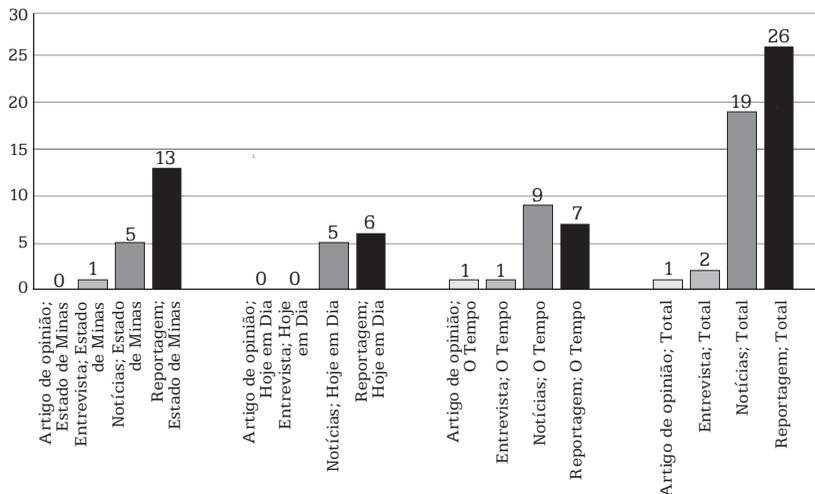


Gráfico 1 – Quantidade de textos sobre fraudes nas cotas raciais segundo jornal e gênero/formato textual

Fonte: Elaboração própria.

Ao contabilizar os formatos dos textos, percebe-se que o site do jornal O Tempo, conforme aponta a Tabela 1, foi o único com publicações mais distribuídas ao longo dos anos e com uma diversidade de casos e universidades em seus textos.

No que tange às fontes entrevistadas, foram localizadas em cada texto quais tinham falas diretas ou indiretas. A contagem levou em consideração se havia pelo menos uma menção da fonte no texto. Segundo demonstra o Gráfico 2, há uma elevada quantidade de fontes relacionadas diretamente às universidades, em geral, gestores da administração superior universitária, como pró-reitores, diretores e coordenadores. Em seguida, as pessoas mais recorrentes são as suspeitas de fraudes; normalmente, suas falas são manchetes das notícias. Os ativistas dos movimentos negros também apresentam uma expressiva presença entre as fontes com relação aos demais.

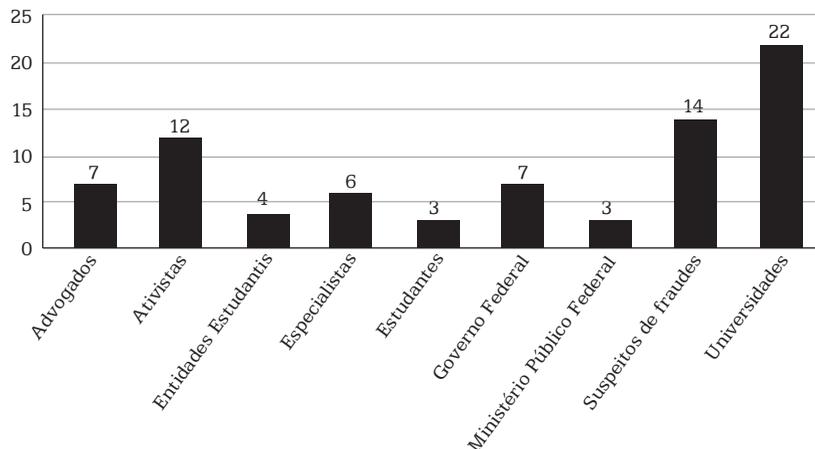


Gráfico 2 – Distribuição das fontes entrevistadas nos textos sobre fraudes nas cotas raciais

Fonte: Elaboração própria.

b) Análise de justificativas

Para entender os argumentos que circularam por meio das notícias analisadas, agrupamos as fontes ouvidas pelos jornais em sete categorias: movimento negro e denunciantes, advogados, entidades estudantis, governo federal, especialistas, suspeitos(as) de fraudes e universidades. Cabe registrar que, embora as fontes estejam agrupadas em categorias, algumas correspondem a mais de uma, como é o caso de uma entrevistada apresentada como pesquisadora e militante. Para o registro da pesquisa, privilegiamos a primeira referência à categoria descrita pelos jornais.

No total das 46 matérias do nosso *corpus*, há 12 menções diferentes ou falas diretas de sujeitos identificados como denunciantes ou ativistas do movimento negro. Inicialmente, pensamos em trabalhar tais fontes em duas categorias diferentes, mas observamos se tratar de pessoas comuns aos dois papéis. Em fato, há 48 notícias, entretanto para análise foram excluídas as duas notícias anteriores a 2016.

Um dos argumentos a atravessar as falas dos atores identificados como denunciantes, neste texto, diz respeito à “convivência social” dos candidatos que ingressam por meio de fraudes, visto que se utilizam de uma legislação construída para reparar um problema histórico. Uma das fontes ouvidas classifica a prática como “oportunismo”.

Antes de acionar a ouvidoria da UFMG, uma estudante negra, que pediu para não ser identificada, teria conversado com a candidata aprovada. “Ela é uma mulher branca, não sofre racismo e o fato de ter sido aprovada em uma vaga a que não tinha direito me causou muita revolta”, disse a jovem, que acrescentou: “E oportunismo quando uma pessoa sabe que não pertence àquele grupo, mas acha uma brecha para entrar”. (Damázio, 2017b)

Nos argumentos dessas fontes, a fraude está relacionada diretamente às características fenotípicas não apresentadas por quem ingressa de forma irregular. Essas características são definidoras para a experiência do racismo, que as cotas também pretendem combater.

Negra, uma estudante de 25 anos teve que esperar sete meses em lista de espera antes de ser chamada para uma vaga na medicina da UFMG. “Quando você vê uma pessoa de pele branca e olhos azuis entrar na sua frente, porque se autodeclarou negra de uma forma absurda, a sensação é de extrema revolta”, diz. (Branços..., 2017).

“Não existe um critério científico para definir quem é negro ou não. Mas a cota racial é destinada a quem tem fenótipo, traços físicos, que a sociedade discrimina”, explicou o presidente da Unegro, Alexandre Braga. (Câmara, 2018).

Tal alegação se liga diretamente ao que os atores ouvidos consideram “o problema da autodeclaração”. Não precisar de uma “comprovação” para se declarar preto ou pardo, segundo as fontes, colabora para o uso indevido das cotas.

“Queremos destacar que o discurso da afrodescendência e da autodeclaração tem sido usado de forma conveniente por indivíduos

que nunca se entenderam como negros e que nunca serão lidos como tal para burlar um sistema de cotas, que deveria beneficiar um grupo socialmente oprimido e historicamente excluído do espaço universitário”, denuncia Laura. (Cruz, 2016).

“Não queremos penalizá-los, mas garantir o direito de outros negros conquistarem uma vaga hoje ocupada por pessoas que se autodeclararam de forma equivocada”, afirma Alexandre Braga, presidente da União das Negras e Negros pela Igualdade e aluno do curso de ciências do estado. (Lagôa, 2018).

A inexistência de mecanismos institucionais para averiguar a real implementação do sistema de cotas é acionada pelos entrevistados dos veículos de comunicação analisados, especialmente acerca do caso ocorrido na UFMG. A proposição de uma espécie de “banca avaliadora” e as tensões advindas da proposta aparecem entre os argumentos.

“É preciso mais comprometimento do estado em tipificar os casos de fraude. Atualmente a vaga é destinada a quem se declara negro, sem nenhum critério avaliativo. Isso possibilita a fraude”, diz Elisângela Lima, uma das idealizadoras da campanha nacional. (Cruz, 2016).

O movimento defende a criação de uma banca avaliadora, que seja composta pela gestão da universidade e por alunos. “O racismo no Brasil é construído a partir do fenótipo. E ele não se manifesta somente pela cor da pele, mas pela textura do cabelo, formato do nariz e da boca”, relata. “Não temos intuito de fazer um tribunal racial, mas de eliminar casos mais gritantes. Pelo método atual, a pessoa inicia o curso e eventual medida só será tomada depois que já entrou. Queremos que quem burla não seja aceito e a entrada e a vaga sejam redirecionadas para quem é de direito.” (Oliveira, 2018).

Na análise das falas ou menções às fontes categorizadas como especialistas, há uma discussão robusta sobre as implicações sociais não apenas da fraude em si, mas do entendimento sobre a autodeclaração e a experiência das pessoas negras.

Nas seis inserções diferentes dos especialistas no *corpus*, uma discussão visibilizada nos portais mineiros foi acerca da maneira de verificar se uma pessoa está concorrendo de forma fidedigna ao sistema de cotas. Uma matéria, em especial, expôs visões interessantes sobre os procedimentos adotados no Brasil e nos Estados Unidos, informando que, neste último, “a comprovação é feita por meio de exame de DNA”.

Sobre a possibilidade de uso de exame sanguíneo, a pesquisadora do Programa Ações Afirmativas da UFMG, militante negra e professora da educação básica da rede municipal de Belo Horizonte, Aline Neves Alves, afirma que “o racismo não se mede pela gota de sangue, não no Brasil, e sim por atributos fenotípicos tais como a cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e outros”. Ela afirma que “é sabido que não se solicita exame de sangue para discriminar alguém ou um grupo e conseqüentemente menosprezar sua cultura, sua religião e modos de viver. Portanto, não se trata de raça no sentido biológico, mas no sentido sociológico, vivido nas nossas relações raciais imediatas: na mídia, na rua, no trabalho, na educação, no atendimento médico e na abordagem policial”. (Oliveira; Werneck, 2017).

Os especialistas ouvidos também atentam para a complexidade de lidar com a autodeclaração e a própria construção pessoal do sujeito enquanto negro(a). A vivência do racismo é trazida por essas fontes como um elemento para entender a necessidade das cotas.

Segundo Thalita Rodrigues, psicóloga e coordenadora da Comissão de Psicologia e Relações Étnico-Raciais do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CPR-MG), os pardos são mestiços, têm o tom de pele mais claro e esse é um debate complexo, inclusive dentro do movimento negro. "Para considerar-se negro, é preciso que a pessoa entenda a construção de sua identidade e as violências que ela sofre em decorrência do tom de pele, além do cabelo, traços, características corporais que colaboram para situações de racismo", explicou. "Um termômetro para responder a identidade racial é: por quais situações de racismo eu já passei? Como isso impacta minha vida cotidianamente?". Thalita ainda complementa que os pardos são mestiços, têm o tom de pele mais claro, e que esse é um debate complexo inclusive dentro do movimento negro. "A gente luta para que negros de pele mais clara assumam sua negritude por conta do debate sobre colorismo", afirma. No entanto, para a especialista, o que é levado em conta na autodeclaração solicitada por processos seletivos vai muito além do tom da pele da pessoa. (Soares; Pires; Ricci, 2017).

Em sete matérias, foram ouvidas fontes classificadas como governo federal, representado nesse conjunto de textos por três pessoas específicas: a então Ministra dos Direitos Humanos, Luislinda Valois, a ouvidora Luana Vieira e o secretário Juvenal Araújo, ambos da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

O argumento do governo federal girou em torno da necessidade da criação do mecanismo de verificação, citando especialmente uma orientação do Supremo Tribunal Federal (STF). Há a culpabilização da UFMG enquanto instituição por não ter instituído a banca e uma resposta de que o governo iria elaborar uma portaria para disciplinar os casos e evitar as fraudes.

(...) o secretário especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Juvenal Araújo, atribuiu à UFMG a responsabilidade por supostas irregularidades no acesso de alunos a vagas reservadas no curso de medicina da instituição. "A universidade não acatou a orientação do Supremo Tribunal Federal (STF) que determinou, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, de 2012, que não é suficiente o aluno se autodeclarar pardo ou negro para ter direito à cota. É necessária a criação de mecanismos para impedir as fraudes." (Estudante..., 2017).

Conforme o Gráfico 2, representantes da administração das universidades foram as pessoas mais ouvidas nas notícias. As falas de gestores das universidades centram-se em responder como as instituições estão encarando os casos de fraude, considerando as constantes denúncias. De modo geral, há um repúdio à ocorrência de fraude, porém, não há um consenso entre os representantes entrevistados em relação a quais mecanismos e procedimentos devem ser adotados para fiscalizar as cotas raciais.

Alguns relatos tendem a ser favoráveis aos mecanismos de verificação, inclusive mostrando experiências de comissões de averiguação com base

em características fenotípicas. Essa defesa se apoia nos objetivos das ações afirmativas e no entendimento da autodeclaração como método de classificação racial passível de verificação. Além disso, apresentam-se outras possibilidades, como a redação de uma carta consubstanciada pelos candidatos e um maior contato da universidade com a educação básica.

De acordo com o diretor de processos seletivos da UFU, Dennys Garcia Xavier, dois grupos formados por acadêmicos negros ou pardos, com trabalhos vinculados a questões étnico-raciais, analisam os candidatos em entrevistas de aproximadamente três minutos. O critério utilizado no caso dos pretos e pardos não considera a ascendência familiar nem documentos. A decisão da banca, explica Xavier, é sempre por unanimidade. Assim, se um dos avaliadores estiver em dúvida ou entender que um candidato tem características suficientes para usufruir da política afirmativa, ele é admitido. "A universidade tem total autonomia para fazer isso, respaldada por orientação do Supremo Tribunal Federal. Não se trata de discutir o mérito. Temos a responsabilidade pela aplicação justa da Lei de Cotas", afirma o diretor. (Mariano; Damázio, 2017).

A carta consubstanciada é uma ferramenta importante no acompanhamento da efetividade da Política de Ações Afirmativas, para inclusão de pessoas negras (pretos ou pardos) e indígenas, pondera o pró-reitor adjunto de Assuntos Estudantis, Rodrigo Ednilson. "Não se descarta a autodeclaração, que continua a vigorar como princípio importante do reconhecimento da identidade dos sujeitos, mas a carta aumenta os custos de uma autodeclaração falsa", explica no texto da UFMG. (UFMG..., 20017).

O pró-reitor adjunto de Assuntos Estudantis da UFMG, professor Rodrigo Ednilson de Jesus, disse que a universidade vai discutir a Lei de Cotas no ensino médio, em caráter educativo. A ideia é instaurar um debate sobre a declaração e autodeclaração irresponsáveis, exatamente para evitar fraude. (Oliveira; Werneck, 2017).

Outras falas visualizam como problemáticos os mecanismos de combate às fraudes, pois se baseiam estritamente na Lei nº 12.711/12, que não apresenta a obrigatoriedade de verificação da autodeclaração. Além disso, caracterizam a averiguação das informações autodeclaradas como um método subjetivo.

No entanto, em relação às fraudes contra as cotas raciais, o pró-reitor afirma que não é possível fiscalizar. "No que diz respeito à condição de autodeclaração, não existe nem na Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012, nem na Portaria 18/2012, nenhuma previsão de mecanismo de verificação", diz. O pró-reitor condena o uso indevido das cotas. "A fraude é moralmente condenável. É inaceitável uma pessoa que não se considera preto, pardo ou indígena fazer uma autodeclaração dizendo que se considera em um dos três casos, com o objetivo de se enquadrar em uma cota para ingresso na universidade", afirma o representante da UFMG. (Cruz, 2016).

Para a coordenadora do mestrado profissional da Faculdade de Educação da UFMG, professora Nilma Soares, a criação de métodos externos para comprovar a veracidade das informações dos cotistas é algo subjetivo e, por consequência, problemático. "No caso dos indígenas, eles têm documentos. No caso dos negros, não sei como isso pode ser verificado. Nós, na pós-graduação, não vamos fazer isso. Nunca vi isso acontecer em outra universidade", diz. (Mariano; Damázio, 2017).

Os(as) suspeitos(as) de fraude integram o segundo grupo de pessoas mais entrevistadas (Gráfico 2). Na maior parte das falas, alega-se a autodeclaração étnico-racial baseada na ascendência/ancestralidade. A justificativa em concorrer nas vagas para pretos e pardos é apoiada por provir de um contexto familiar mestiço.

A estudante do primeiro período de medicina da UFMG, Rhuanna Laurent Silva Ribeiro, falou ao Estado de Minas sobre a polêmica na qual está envolvida, sendo uma das alunas citadas por suspeita de burlar a política de cotas. "Eu me autodeclarei parda, pois é o que sou. Descendo de negros e índios. Esta é a minha etnia, o meu contexto familiar. Nunca me autodeclarei negra", disse a jovem. (Silva, 2017).

Ana Carolina rebate as críticas e se diz plenamente certa de sua autodeclaração. "Não quero comparar, não acho que sofro racismo. Seria injusto dizer isso, enquanto outras pessoas sofrem cotidianamente. Mas sei reconhecer que não sou branca", declara ao Estado de Minas. Porém, ela argumenta que mesmo não sofrendo nenhum tipo de preconceito é filha de pais pardos e avós negros e que as cotas têm relação com a sua herança cultural, as oportunidades que uma família negra tem em relação a uma família branca e, principalmente, pela história dos negros no Brasil. "A minha tataravó era escrava. Ela morava na casa dos patrões. Não precisava de pagar comida nem contas. Depois que saiu de lá, passou a ter que arcar com esses gastos, mesmo não estando preparada e inserida no mercado de trabalho. Acredito que o passado da minha família influencia a minha geração", completa. (Soares; Pires; Ricci, 2017)

A polêmica chegou ao perfil da estudante em uma rede social. A jovem conversou com a equipe de reportagem, por telefone, e se mostrou preocupada com os ataques que têm sofrido. Ela garantiu ser parda e ter direito ao benefício. "Algumas pessoas viram minha foto no Facebook e julgaram que eu não teria direito à cota. Sou afrodescendente. As cotas servem para uma equidade social, tenho direito. Não vim de uma família branca pura. Vim de uma família mestiça. Isso me garante a cota", afirma. (Damázio, 2017a).

A divergência entre as falas se dá no posicionamento sobre o que deve ser feito com a vaga após assumirem a fraude. Uma suspeita, mesmo após admitir que fez mau uso das cotas, não quer perder a vaga; já outro suspeito entende que é preciso reparar o seu erro cancelando a matrícula e afirma que a sua vaga deve ser ocupada por uma pessoa negra.

A jovem afirma que pretende corrigir o equívoco. No entanto, espera que a vaga na instituição de ensino seja mantida. "Não escolho sair de forma alguma. Tenho certeza de que eu e a universidade conseguiremos chegar a uma solução legal", afirma. (Damázio, 2017).

A equipe de O Tempo conseguiu conversar com Loures, que reconhece o erro, afirma estar arrependido e diz que vai cancelar a matrícula. "Foi uma decisão equivocada, não sei explicar. Toda essa exposição afetou a mim e aos meus familiares. Vou tentar reparar o erro na medida do que posso fazer, que é cancelar minha matrícula", disse ele, que já vinha se sentindo incomodado com os comentários na universidade sobre ele ser cotista tendo cabelos loiros e pele e olhos claros. (Suarez, 2017).

As entidades estudantis correspondem aos diretórios e centros acadêmicos, instâncias representativas do corpo discente nas universidades.

Em geral, as falas repudiam as fraudes nas cotas raciais e indicam que a administração e a comunidade universitária fiscalizem.

Por fim, os advogados, todos vinculados e representando comissões (inclusive a de promoção da igualdade racial) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/MG), foram entrevistados sete vezes. Entre as falas, grande parte apoia-se na noção de uma subjetividade da autodeclaração e, por conseguinte, uma defesa do entendimento da descendência como forma objetiva de delimitar quem é sujeito de direito das cotas raciais. Outros advogados tipificam que a fraude deve ser investigada e encarada como crime de falsidade ideológica, porém, não apresentam mecanismos para a fiscalização das cotas raciais.

Podemos perceber um dissenso entre as justificativas dos(as) suspeitos(as) de fraude e aquelas mobilizadas por especialistas e ativistas do movimento negro. Por um lado, as pessoas suspeitas de fraude justificam a autodeclaração enquanto pardas devido à origem/ascendência familiar; por outro, especialistas e ativistas apontam que a aparência étnico-racial (resumidamente o conjunto de características fenotípicas) é o indicativo para a classificação racial.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil, segundo Ferreira (2012), têm concordado que a classificação de cor/raça no País é orientada pela aparência racial e/ou fenótipo. De acordo com Nogueira (2006), nos Estados Unidos, o preconceito racial é de origem e se baseia na descendência das pessoas; já no Brasil, o preconceito racial, e, portanto, a classificação de cor/raça, é de marca, pois “toma por pretexto para suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (Nogueira, 2006, p. 292). Nogueira (2006) constrói um quadro de referência para interpretação das relações raciais no Brasil a partir de comparações e tipos ideais. Isso significa que a realidade brasileira se aproxima ao preconceito de marca e a dos Estados Unidos ao de origem, o que não significa, por exemplo, que nos Estados Unidos preconceito com base na aparência não seja operado e vice-versa. No Brasil, há uma profunda relação entre apresentar aparência de um grupo racial discriminado e ser discriminado racialmente.

Nesse sentido, quando os(as) suspeitos(as) de fraude, ou ainda os(as) “negros(as) de ocasião”, baseiam as suas declarações na origem e ascendência, contrariam o modo de operação da classificação racial brasileira. De acordo com Silva (2003), no contexto de políticas de ação afirmativa racial na educação, os:

[...] negros (as) de ocasião [são] aquelas pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível, caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira. (Silva, 2003, p. 47).

A combinação da experiência do racismo com a autodeclaração enquanto preto ou pardo é um argumento apenas nos discursos de especialistas e ativistas.

Esse dilema que se estabelece por meio das falas dos principais atores envolvidos nos casos de fraude nas cotas raciais se volta ao debate público sobre implementação de ações afirmativas raciais no Brasil, sobretudo aos argumentos contrários a esse tipo de política. Bernardino-Costa (2004) aponta que o apelo à existência de uma população mestiça e, conseqüentemente, uma dificuldade em definir quem é negro estavam entre as questões mais mobilizadas contrariamente no debate sobre ações afirmativas no Brasil. Assim, compreendemos que as justificativas com relação às fraudes nas cotas raciais atualizam e tensionam questões que estiveram no cerne da discussão sobre a implementação de tais políticas.

Cabe ressaltar que as falas de especialistas sobre ações afirmativas e relações raciais, no geral, foram confrontadas às de gestores das universidades. Enquanto alguns representantes das instituições indicam a dificuldade ou a inexistência de modos de prevenir fraudes, as pessoas que pesquisam ações afirmativas e/ou relações raciais apontam mecanismos já existentes e características da classificação racial no Brasil para entendimento do assunto.

Os dados de Daflon e Feres Jr. (2012) apontam, ao investigarem a revista *Veja*, que os argumentos contrários às políticas de ação afirmativa tinham como principais fontes pessoas identificadas como intelectuais. No caso examinado neste texto, percebemos também a presença de intelectuais, mas que confirmam a necessidade de fiscalizar as autodeclarações e, portanto, da real efetivação de políticas de ação afirmativa com critério racial.

Ao analisar as fontes entrevistadas, percebe-se explicitamente o processo de "circulação e rebatimento de falas", apregoado por Antunes e Vaz (2006, p. 49-50). Coexistem nos textos diversas vozes que expressam diferentes opiniões e perspectivas. Algumas vezes, as vozes são claramente divergentes, como acontece entre suspeitos(as) de fraude e especialistas, conforme apontado anteriormente. Já em outras situações, como entre entidades estudantis e ativistas, notam-se perspectivas complementares, e não divergentes.

Além disso, é perceptível como as autoridades públicas são convocadas a se posicionar, como ocorreu com o governo federal. Segundo sustentam Miguel e Biroli (2010, p. 10), a publicação de determinados temas nos dispositivos midiáticos provoca sensibilização e obrigação de líderes políticos e funcionários públicos a se manifestarem.

Considerações finais

Como se viu, o objetivo principal deste artigo foi apresentar algumas características da veiculação dos casos de fraudes nas cotas raciais nos sites de três jornais de Minas Gerais. De modo geral, conclui-se que, antes de 2017, esse tema raríssimas vezes aparece na agenda dos dispositivos em questão. O ano de 2017 e parte de 2018 concentram elevada quantidade dos textos encontrados sobre o assunto. Entre os jornais analisados, *O Tempo* apresenta-se mais sensível ao tema, divulgando publicações em

diferentes momentos, com diversidade de formatos e abordando distintas universidades.

Observou-se que, entre as fontes entrevistadas pelos jornais, representantes das universidades são as mais ouvidas/citadas, seguidas por pessoas suspeitas de fraude e ativistas dos movimentos sociais negros, que são em grande parte autoras das denúncias de fraudes. Há de se destacar a relevância e a presença de especialistas sobre o tema das ações afirmativas em um processo de rebatimento às falas de alguns gestores das universidades.

A análise das justificativas dos atores sociais mobilizados para falar das fraudes revela que tensões atravessam o debate público sobre a implementação das cotas nas universidades. Relações entre auto e heterodeclaração, necessidade de comissões de apuração e entendimentos acerca da experiência do racismo na sociedade brasileira estiveram presentes no conjunto de notícias examinadas. Destacou-se, em especial, um dissenso entre as falas dos suspeitos de fraude e de ativistas/denunciadores e especialistas. Os argumentos evocados pelos dois últimos grupos se distanciam daqueles dos suspeitos de fraude e exibem como as identificações étnico-raciais são relacionais e dialógicas. Enquanto suspeitos de fraude sustentam suas argumentações nas origens familiares mestiças, ativistas e especialistas fundamentam-se no peso da aparência (fenótipo) para a definição do público-alvo das cotas raciais, tendo em vista as peculiaridades do racismo contra a população negra no Brasil.

Ademais, a circulação das falas sobre fraude por meio das notícias contribui para a produção de um debate complexo, à luz das ações afirmativas e do sistema de cotas, que retoma e atualiza temas caros às relações étnico-raciais brasileiras, como a própria classificação étnico-racial, mestiçagem e racismo. Trata-se de uma agenda de pesquisa promissora, especialmente se buscarmos comparações com os demais estados brasileiros que vivenciam a implementação da política de ações afirmativas no acesso ao ensino superior público.

Referências

ANTUNES, E; VAZ, P. Mídia: um aro, um halo, um elo. In: GUIMARÃES, C; FRANÇA, V. (orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 43-60.

ARIADNE, Q. *O Tempo 22 anos: uma trajetória de respeito e liderança*. O Tempo, Belo Horizonte, 25 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/economia/o-tempo-22-anos-uma-trajetoria-de-respeito-e-lideranca-1.2072111>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 189-217.

BERNARDINO-COSTA, J. Ações Afirmativas: respostas às questões mais frequentes. *O Público e o Privado*, Fortaleza, n. 3, p. 83-98, jan./jun. 2004.

BRANCOS ingressam no curso de medicina da UFMG em cota para negros: Universidade admite irregularidades no sistema de cotas e investiga fraudes. *Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 set. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/09/24/interna_gerais,903090/brancos-ingressam-no-curso-de-medicina-da-ufmg-em-cota-para-negros.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CÂMARA, L. *UFMG não puniu nenhum aluno que fraudou sistema de cotas*: universidade afirma que comissão ainda analisa as 61 denúncias de irregularidades que recebeu. *O Tempo*, Belo Horizonte, 23 fev. 2018. Disponível em <<https://www.otempo.com.br/cidades/ufmg-n%C3%A3o-puniu-nenhum-aluno-que-fraudou-sistema-de-cotas-1.1577122>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

CAMPOS, L. A. A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. *Opinião Pública*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 377-406, dez. 2014.

CAVALCANTE, R.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade Estudos*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CRUZ, M. M. Movimentos negros denunciam fraude nas cotas raciais da UFMG: grupos alertam para uso indevido da autodeclaração de raça para assegurar vaga em cursos mais disputados, como medicina. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/04/11/internas_educacao,751706/movimentos-negros-denunciam-fraude-nas-cotas-raciais-da-ufmg.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

CRUZ, M. M. *Lei não prevê fiscalização do uso de cotas raciais*. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/04/11/internas_educacao,751704/lei-nao-preve-fiscalizacao-do-uso-de-cotas-raciais.shtml>. Acesso em 15 dez. 2018.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. *Revista Compólitica*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 66-91, jul./dez. 2012.

DAMÁZIO, M. Aluna envolvida em suposta fraude quer negociar continuidade do curso com a UFMG. *Hoje em dia*, Belo Horizonte, 23 nov. 2017a. Disponível em: <<https://www. hojeemdia.com.br/horizontes/aluna-envolvida-em-suposta-fraude-quer-negociar-continuidade-do-curso-com-a-ufmg-1.577150>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

DAMÁZIO, M. Estudantes questionam aprovação de candidata que se autodeclarou negra em mestrado da UFMG. *Hoje em dia*, Belo Horizonte, 23 nov. 2017b. Disponível em: <<https://www. hojeemdia.com.br/horizontes/estudantes-questionam-aprovacao-de-candidata-que-se-autodeclarou-negra-em-mestrado-da-ufmg-1.576038>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

DRUMMOND, I. Estado de Minas e o 'sentimento mineiro': uma história de 90 anos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/90-anos/2018/12/12/interna_90_anos,1012636/estado-de-minas-e-o-sentimento-mineiro-uma-historia-de-90-anos.shtml>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ESTUDANTE envolvido em polêmica de cotas raciais cancela matrícula na UFMG. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 set. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/09/27/interna_gerais,903953/suspeito-de-fraudar-costas-raciais-abandona-medicina-da-ufmg.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FERES JÚNIOR, J. et al. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. In: FERES JÚNIOR, J. (Coord.). *Levantamento das políticas de ação afirmativa Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, A. H. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? In: Encontro Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 36., 2012. Águas de Lindóia, SP. *Anais... Águas de Lindóia: ANPOCS*, 2012.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.; LOBO, F. (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUCIONAL Hoje em Dia. *Hoje em Dia*, Belo Horizonte, [201-?]. Disponível em: <<https://www. hojeemdia.com.br/institucionais/sobre>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

LAGÔA, T. UFMG investiga 34 alunos por fraude em cotas. *Hoje em dia*, Belo Horizonte, 18 maio 2018. Disponível em: <<http://hojeemdia.com.br/horizontes/ufmg-investiga-34-alunos-por-fraude-em-cotas-1.622448>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MAIA, R. C. M. *Mídia e deliberação*. RJ: FGV Editora, 2008.

MARIANO, R. DAMÁZIO, M. Fraudes na Lei de Cotas raciais lançam alerta para universidades mineiras. *Hoje em dia*, Belo Horizonte, 20 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/fraudes-na-lei-de-cotas-raciais-lancam-alerta-para-universidades-mineiras-1.544867>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. (Org.). *Mídia, representação e democracia*. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOYA, T. S. *Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2006.

OLIVEIRA, J. Alunos da UFMG fazem dossiê com novas suspeitas de fraudes nas cotas raciais. *Estados de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 5 maio 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/05/07/interna_gerais,956719/alunos-da-ufmg-fazem-dossie-com-novas-suspeitas-de-fraudes-nas-cotas.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

OLIVEIRA, J.; WERNECK, G. Regulação de cotas raciais é desafio para o ensino superior. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 set. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/09/26/interna_gerais,903460/regulacao-de-cotas-raciais-e-desafio-para-o-ensino-superior.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, J; GALDINO, Daniela. *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SADDY, A.; SANTANA, S. B. A questão da autodeclaração racial prestada por candidatos de concursos públicos. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, DF, v. 18, n. 116, p. 633-665, out./jan. 2016-2017.

SANTOS, A. P. dos. *Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, S. A. dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, S. A. dos. *O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, C. da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In: SILVA, C. da. (Org.). *Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003. p. 39-61.

SILVA, C. Ministra defende bancas para evitar fraudes nas cotas raciais nas universidades. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 set. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/09/26/interna_gerais,903556/ministra-defende-bancas-para-evitar-fraudes-nas-cotas-raciais.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

SISTEMA de cotas: UFMG divulga resultado da Comissão de Sindicância Investigatória. *Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 maio 2018. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/sistema-de-cotas-ufmg-divulga-resultado-da-comissao-de-sindicancia-investigatoria>>. Acesso em 1 jul. 2020.

SOARES, L. E.; PIRES, S.; RICCI, L. 'Tenho direito e vou continuar', diz jovem acusada de fraudar cotas raciais da UFMG. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/11/24/interna_gerais,919191/jovem-acusada-de-fraudar-cotas-em-mestrado-da-ufmg-fala-ao-em.shtml>. Acesso em 1 jul. 2020.

SUAREZ, J. *Fraudes no sistema de cotas da UFMG começaram em 2009*. O tempo, Belo Horizonte, 26 set. 2017. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/fraudes-no-sistema-de-cotas-da-ufmg-comecaram-em-2009-1.1524381>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

TAYLOR, C.; GUTMANN, A. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

THOMPSON, J. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

UFMG adota regra mais rígida para ingresso por cotas raciais e abre espaço para deficientes. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 13 dez. 2017.

Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/12/13/interna_gerais,924601/ufmg-adota-regra-mais-rigida-para-ingresso-em-cotas-raciais-e-abre-esp.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2020.

Recebido em 16 de dezembro de 2018.

Aprovado em 3 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise*

Liliana Soares Ferreira^{I, II}

Célia Tanajura Machado^{III, IV}

Mariglei Severo Maraschin^{V, VI}

Dulcineia Libraga Papalia De Toni^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4635>

Resumo

Neste artigo de revisão, consideram-se as políticas públicas educacionais atinentes ao processo educativo dos pedagogos, antes e depois de seu ingresso como professores da infância na escola, e as relações com os cursos de Pedagogia em sua historicidade. Os aspectos metodológicos foram orientados por princípios de sistematização, o que implicou: a) investigação sincrética com base em pesquisa bibliográfica; b) análise dos dados produzidos com elaboração de categorias; c) síntese dialógica acerca do estudo. Desse percurso de pesquisa, resultaram duas sequências argumentativas que se complementam e expressam a questão central: a primeira aborda a Pedagogia no contexto das políticas educacionais brasileiras; e a segunda sustenta que os pedagogos são trabalhadores cuja característica da atividade advém da Pedagogia, entendida como ciência da educação, e esse deve ser o elemento principal no curso.

Palavras-chave: curso e currículo; Pedagogia; políticas públicas em educação.

* Texto produzido a partir de projeto desenvolvido com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo 303650/2016-8) e da Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS (Processo 2333-2551/14-7).

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <anaillferreira@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-9717-1476>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. *E-mail*: <celia.tanajura@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9015-2726>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia, Brasil.

^V Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <marigleism@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9705-1896>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{VII} Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <dulcidetoni@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0511-4811>>.

^{VIII} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Educational policies and impacts on educational processes in Pedagogy courses: an analysis.

In this review article, educational public policies related to the pedagogues' educative process are taken into consideration, before and after their debut as teachers of childhood education in school. It is also approached the relations with Pedagogy courses in its historicity. The methodological aspects employed to elaborate the text were guided by principles related to systematization, which involved: a) a syncretic research based on bibliographical research; b) analysis of the data produced with an elaboration of categories; c) dialogic synthesis about the study. From this research trajectory, it has emerged two argumentative sequences that complement each other and, together, express the central argument: the first addresses Pedagogy in the context of Brazilian educational policies; the second argues that the pedagogues are workers whose characteristic of work comes from Pedagogy, in turn understood as a science of education, which must be the central element in the course.

Keywords: course and curriculum; Pedagogy; public policies for education.

Resumen

Políticas educativas y los impactos sobre procesos educativos en los cursos de Pedagogía: un análisis.

En este artículo de revisión, se consideran las políticas públicas educativas referentes al proceso educativo de los pedagogos, antes y después de su ingreso como profesores de la infancia en la escuela, y las relaciones con los cursos de Pedagogía en su historicidad. Los aspectos metodológicos para la elaboración del texto fueron orientados por principios de sistematización, lo que implicó: a) una investigación sincrética con base en investigación bibliográfica; b) análisis de los datos producidos con elaboración de categorías; c) síntesis dialógica sobre el estudio. De ese recorrido de investigación, resultaron dos secuencias argumentativas que se complementan y, juntas, expresan el argumento central: la primera aborda la Pedagogía en el contexto de las políticas educativas brasileñas; la segunda sostiene que los pedagogos son trabajadores cuya característica de trabajo proviene de la Pedagogía, entendida como Ciencia de la Educación y ese debe ser el elemento principal en la carrera.

Palabras clave: carrera y currículo; Pedagogía; políticas públicas en educación.

Introdução

Este artigo destaca a necessidade de análise de políticas públicas atinentes à educação de pedagogos, antes e após iniciarem o trabalho como professores da infância na escola, bem como das relações com os cursos de Pedagogia. Assim sendo, o tema é tratado da perspectiva dos processos de educação dos pedagogos para o trabalho, em alternativa ao que tem sido denominado genericamente como “formação de professores”. Tal escolha ocorre porque, no caso brasileiro, a expressão “formação de professores” parece abarcar situações muito diferentes quanto à forma, ao tempo e ao nível de aprofundamento. Tanto no sistema público quanto no particular de ensino, os responsáveis por garantir emprego, nas últimas décadas, exigem dos aspirantes a professores da infância, como processos acadêmicos iniciais, cursos de licenciatura em Pedagogia. Porém, mesmo depois da graduação, são exigidos outros cursos de curta duração ao longo da vida profissional deles, como forma de comprovar que seu processo educativo está em continuidade com o trabalho que realiza. Denomina-se o conjunto desses cursos de “formação continuada” e o curso de graduação, de “formação inicial”. Comumente, as “formações continuadas” ocorrem pela frequência a cursos, simpósios, seminários etc. Concluindo ou não o curso de Pedagogia, cotidianamente, os professores se comprometem com vários processos educativos formais para cumprimento das exigências necessárias de planos de cargos, carreiras e salários que regem a profissão. Entretanto, além desses processos, propõe-se que se pense naqueles que incluem a produção cotidiana do conhecimento dos professores dentro das escolas e a partir do trabalho realizado nelas como geradora de problematizações que demandam estudos.

Considerando esses pressupostos, o artigo tem como campo empírico investigado, nos últimos anos, as escolas da Região Central do estado do Rio Grande do Sul. Nessa região, foram entrevistados professores de escolas públicas acerca de seu trabalho. As entrevistas e a pesquisa realizadas naquela ocasião não serão abordadas neste texto, mas compõem o acervo que orienta os argumentos ora apresentados, como historicidade da questão abordada neste momento. Tais entrevistas, nesse sentido, contribuem para que se pense sobre como os professores da infância – pedagogos – elaboram os conhecimentos necessários ao seu trabalho. Em decorrência, questiona-se a imprecisão do que se entende por Pedagogia e por pedagógico.

Os aspectos metodológicos para a elaboração do texto foram orientados por princípios relativos à sistematização, o que implicou: a) uma investigação sincrética dos processos educativos da Pedagogia para pedagogos e os impactos no trabalho desses profissionais, com base em levantamento bibliográfico e leitura dos relatórios das pesquisas com professores; b) análise dos dados produzidos na fase anterior, organizando-os em tabelas com elaboração de categorias que passaram a ser estudadas; c) síntese dialógica do estudo, produzindo-se os argumentos com os quais se escreveu o artigo. Todo esse processo tem se denominado Análise de Movimentos de

Sentidos, uma técnica elaborada pelo grupo de pesquisa no qual atuamos, cuja centralidade é o trabalho rigoroso com os sentidos, entendidos como produção humana localizada e capaz de evidenciar aspectos contextuais, materiais e humanos.

O artigo, então, apresenta duas sequências argumentativas inter-relacionadas, as quais abordam a Pedagogia e as políticas educacionais brasileiras e sustentam que os pedagogos são trabalhadores pedagógicos, considerando a Pedagogia como ciência da educação.

“Formação” de pedagogos e políticas educacionais no curso de Pedagogia

A “formação” de pedagogos no Brasil tem uma história recente. O primeiro curso de graduação em Pedagogia no País foi implantado em 1939, autorizado por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que “dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia”. As finalidades dessa Faculdade estavam expressas da seguinte forma:

Art. 1º [...]

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1939).

Para atender a essas finalidades, a Faculdade era dividida em seções, entre elas, a de Pedagogia, que abrigava um curso na área, e, é importante destacar, uma especial de didática. O artigo 19 do Decreto-Lei arrola os 15 componentes curriculares do curso de Pedagogia e, no artigo seguinte, estão os 6 componentes do curso de Didática. Observa-se que esses 21 componentes integram o currículo dos cursos atuais de Pedagogia. Concluído o curso de Pedagogia, havia um pedagogo-bacharel, preparado para trabalhar no Ensino Secundário e Normal. Se esse pedagogo realizasse também o curso de Didática, obtinha a titulação de licenciado (Brasil, 1939).

Essa foi uma grande reviravolta no modo como os professores estudavam para a profissão. Até então, as políticas educacionais estabeleciam o curso Normal, no nível de ensino médio, como titulação ou apenas o ensino fundamental. Os professores brasileiros tiveram acesso ao curso Normal no início do Império, quando foi criado o primeiro, em Niterói, em 1835, um século antes da criação do curso de graduação em Pedagogia, também no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo desse curso era a “formação” de professores primários e de outros docentes em exercício, os quais não conheciam o método de ensino mútuo – ou método Lancaster e Bell:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava

no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. Busca-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro. (Saviani, [2006]).

Tanuri (2000) destaca que, desde o início da década de 1820, foram implantadas no Brasil as escolas de ensino mútuo, as quais, além de realizarem alfabetização, funcionavam como as primeiras escolas de “formação de professores” no País. Nesses espaços e tempo, os estudantes eram divididos em pequenos grupos, orientados por alunos mais avançados ou por aqueles elevados à categoria de monitores pelo professor. Depois da criação da Escola Normal na província do Rio de Janeiro, outras províncias também criaram estabelecimentos com o mesmo objetivo, motivadas pelo texto constitucional de 1834, o qual descentralizou a oferta de educação primária, incentivando as províncias a se responsabilizarem e financiarem esse nível de ensino. Ou seja, as Escolas Normais se propagaram pelo território brasileiro (Tanuri, 2000).

Naquele século, não houve outras iniciativas fundamentais para a Escola Normal por parte do governo central. No século seguinte, em decorrência de pressões dos educadores e intelectuais, defensores do movimento escolanovista, é criado, então, o curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia. Destaca-se que, embora importante para o reconhecimento da ciência da educação, a Pedagogia, e para os processos educativos de professores no nível do ensino superior, a criação do curso em 1939 não respondeu às necessidades educativas dos docentes. O curso apresentava projeto fragilizado, assim descrito:

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. (Scheibe; Aguiar, 1999, p. 223).

Desde essa época, um aspecto perpassa a oferta do curso de Pedagogia, especialmente a licenciatura: os licenciados podiam trabalhar como professores no curso Normal, visando à educação de futuros docentes para as escolas primárias, porém não poderiam trabalhar nessas escolas.

Somente em 1962, com o Parecer CFE nº 251/62, cujo relator foi Valnir Chagas, foram propostas alterações curriculares no curso de Pedagogia. O relator destacou a necessidade de os professores primários serem graduados. Todavia, ao dispor sobre essas alterações, acabando com a lógica "3+1", o parecer promoveu a "redução das matérias pedagógicas, não só em número de disciplinas como também em tempo de estudo: a parte pedagógica, que antes significava 1/4 do curso, passou para 1/8" (Scheibe, 1983, p. 39).

Na mesma década, em 1968, como ajuste ao previsto na Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968), mediante o Parecer CFE nº 252/69, o curso de Pedagogia passou a contar com habilitações para Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Supervisão Escolar. Tal decisão contribuiu para a fragmentação do trabalho dos pedagogos e privilegiou o modelo tecnicista de "formação de professores", diferenciando-os de especialistas. Nesse sentido, a tensão que se instalou quando da criação do curso na década de 1930 ainda era candente e crescia a ideia de que, se os pedagogos são os profissionais preparados para a "formação de professores" do primeiro grau (nomenclatura atribuída pela LDB 1961), poderiam também ser professores nessa etapa de ensino.

Denotando indefinição sobre os sentidos dos processos educativos dos pedagogos, a política pública voltada à educação dos profissionais que trabalhavam com os primeiros anos escolares, até o final da década de 1960, não lograra chegar necessariamente ao cerne da questão. A licenciatura em Pedagogia, a despeito de educar diferentes profissionais que trabalhavam inclusive nas escolas de primeiro grau, não preparava diretamente seus professores, mas o fazia de modo indireto, educando os professores dos futuros professores, enquanto eles mesmos, os professores do primeiro grau, continuavam frequentando o segundo grau nas escolas normais e/ou institutos de educação. Sobre o Parecer nº 252/69, em sua importância para o curso de Pedagogia, Tanuri (2000, p. 79) argumenta:

[...] modifica o referido currículo mínimo [do curso de Pedagogia], retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formandos em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

Dessa maneira, como parte de processo crescente, ensejado pelo Parecer nº 252/69, a partir da segunda metade da década de 1970 e na década de 1980, com as lutas pela redemocratização do País, outro movimento se instalou entre os professores no sentido de evidenciar as características do curso de Pedagogia, sobretudo com relação ao trabalho dos pedagogos, já indicando a tendência de esses profissionais se constituírem professores da infância.

Resultante das muitas articulações realizadas no período, foi fundada, em 1992, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope), dedicada à luta pela definição do processo educativo dos pedagogos.

No final da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB 1996), e a prevalente vigência do Parecer nº 252/69, o curso de Pedagogia se defronta com mais uma tensão: educar pesquisadores (bacharéis) ou professores (licenciados). A LDB (1996), no artigo 63, inciso I, do mesmo modo, passou a se referir ao "curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental", o qual seria ofertado pelos "institutos superiores de educação" (Brasil, 1996). Em meio a muitos debates e incertezas, a regulamentação desse artigo somente ocorreu pelo Decreto nº 3.276, de 5 de novembro de 1999, que determinou a exclusividade da "formação dos docentes" para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental pelos cursos chamados de Normal Superior. Tal regulamentação causou confusão e, por isso, foi alterada pelo Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000:

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

"§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores". (Brasil, 2000).

Em decorrência, o curso de Pedagogia passou a ser *locus* para a educação de professores do ensino infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, a LDB (1996) determinou que o curso de Pedagogia se dedicasse aos dois últimos segmentos ou procurasse amalgamá-los, além de o profissional egresso tratar de questões pedagógicas, as quais são descritas assim mesmo, genericamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, aprovadas no ano de 2006, como política pública educacional decorrente da LDB (1996):

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (Brasil. MEC. CNE, 2006b, p. 11).

Nesse sentido, há um destaque para a “docência” da infância e/ou da juventude e maturidade, explicitado no Parecer CNE/CP nº 05/2005 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006. Assim, estão estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

No Parecer CNE/CP nº 05/2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico, metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (Brasil. MEC. CNE, 2005, p. 7).

E na Resolução CNE/CP nº 01/2006:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil. MEC. CNE, 2006b, p. 11).

Está lançada a base para o trabalho dos pedagogos a partir da docência. Não se trata de prática educativa, nem trabalho pedagógico, é docência. E as duas políticas públicas a conceituam para que se entenda o campo de abrangência da atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia (Fiorin, 2012).

Mesmo depois das Diretrizes Curriculares Nacionais estarem instituídas, as dificuldades com relação às características básicas do curso de Pedagogia ainda se refletem nas diversas instituições de educação superior (IES). Entretanto, o fenômeno denominado “falta de identidade do curso”, que implica problemas na “formação dos pedagogos”, não impediu sua expansão, tendo em vista a necessidade de graduação dos professores das redes municipais e estaduais para o trabalho com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, apontada em outras políticas educacionais, quais sejam: Plano Nacional de Educação (PNE), alterações na LDB (1996), planos de carreira dos professores etc. A expansão na oferta desse curso também se justifica, entre outros aspectos, por haver demanda na modalidade de ensino a distância (EaD) e por ter baixo custo de manutenção. No Gráfico 1, apresenta-se a natureza das instituições

que ofertam o curso de Pedagogia. Os dados são referentes ao Censo da Educação Superior, ano de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação. No Gráfico 1, observa-se a predominância de oferta de cursos de Pedagogia pelas instituições privadas de ensino superior.

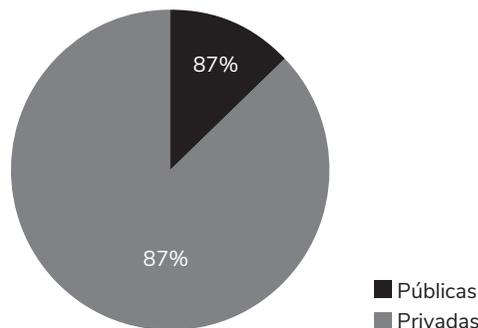


Gráfico 1 – Natureza das instituições que ofertaram o curso de Pedagogia em 2017

Fonte: Brasil. Inep (2018).

Uma das justificativas para essa distribuição maior do curso nas instituições privadas diz respeito ao fato de que estas – dos tipos comunitárias ou particulares – se expandiram largamente no início da década. Pequenas faculdades, até hoje encontráveis nos municípios, instalavam cursos de Pedagogia por demandarem menor investimento e pela procura das prefeituras municipais por esses cursos para titularem seus professores em conformidade com a exigência da LDB (1996). O Gráfico 2 mostra, no mesmo período, que a quantidade de universidades, privadas e públicas, é predominante, mas, em segundo lugar, aparecem as faculdades, instituições que se expandiram sem a autonomia que os centros universitários e universidades têm para propor cursos.

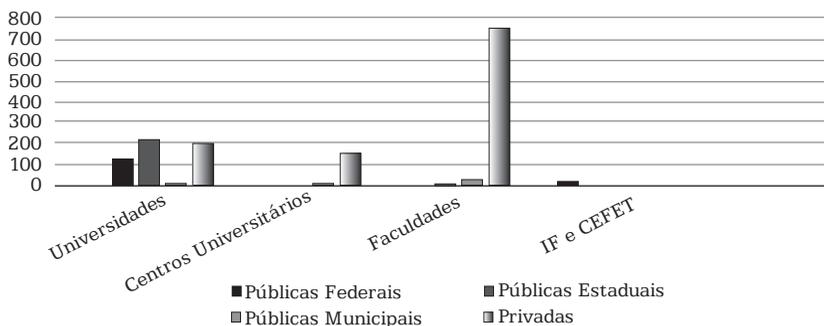


Gráfico 2 – Curso de Pedagogia presencial nas diferentes instituições no Brasil

Fonte: Brasil. Inep (2018).

A Tabela 1 exhibe os cursos de graduação com maior quantidade de matrículas no País. Nela, é possível constatar que o curso de Pedagogia, efetivamente, é um dos mais procurados.

Tabela 1 – Cursos de graduação com maior número de matrículas no Brasil

| | Cursos | Matrículas |
|-----|-------------------------|-------------------|
| 1º | Direito | 862.324 |
| 2º | Administração | 710.984 |
| 3º | Pedagogia | 675.644 |
| 4º | Engenharia Civil | 360.445 |
| 5º | Ciências Contábeis | 355.425 |
| 6º | Enfermagem | 273.444 |
| 7º | Psicologia | 235.594 |
| 8º | Educação Física | 185.554 |
| 9º | Arquitetura e Urbanismo | 167.271 |
| 10º | Engenharia de Produção | 165.677 |

Fonte: Brasil. Inep (2018).

Algumas evidências explicam o fato de o curso de Pedagogia estar entre os três mais procurados: a) o custo de instalação e manutenção, para a IES, e a mensalidade, para o estudante, em caso de ser uma instituição privada, serem menores; b) é recorrente o subsídio das prefeituras para a realização do curso; c) é considerado fácil, entre as licenciaturas disponíveis, devido à proposta curricular se ater, principalmente, às Ciências Humanas; d) há o incentivo do governo federal aos governos subnacionais, nos últimos anos, para os professores realizarem o curso; e) na modalidade EaD, é muito difundido no Brasil.

Quanto ao número de matrículas, o curso de Pedagogia ocupa a terceira posição entre as graduações no País (Tabela 1) e a primeira posição entre as licenciaturas (Tabela 2).

Tabela 2 – Cursos de graduação em licenciaturas com maior quantidade de matrículas no Brasil em 2017

| | Cursos | Matrículas |
|-----|--|-------------------|
| 1º | Pedagogia | 675.644 |
| 2º | Educação Física | 185.554 |
| 3º | História | 87.789 |
| 4º | Matemática | 85.402 |
| 5º | Biologia | 82.082 |
| 6º | Língua/Literatura Vernácula Português | 76.683 |
| 7º | Geografia | 54.131 |
| 8º | Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna | 41.140 |
| 9º | Língua/Literatura Estrangeira Moderna | 41.102 |
| 10º | Química | 36.112 |

Fonte: Brasil. Inep (2018).

Esse resultado revela não apenas que o curso de Pedagogia está em primeiro lugar quando comparado às licenciaturas com maior número de matrículas, como também a enorme distância em quantidade com relação aos cursos situados nas segunda e terceira posições nesse *ranking*. Além disso, o curso de Pedagogia tem o maior número de acadêmicos ingressantes e concluintes em 2016, conforme se observa na Tabela 3. Cada um desses resultados reforça a importância do estudo e do aprofundamento de uma concepção de Pedagogia para (re)orientar o curso.

Tabela 3 – Cursos de graduação com maior quantidade de acadêmicos ingressantes e concluintes em 2016

| | Cursos | Ingressantes | Concluintes |
|----|--------------------|--------------|-------------|
| 1º | Pedagogia | 263.700 | 125.099 |
| 2º | Administração | 262.074 | 118.304 |
| 3º | Direito | 255.128 | 107.909 |
| 4º | Ciências Contábeis | 137.682 | 55.302 |

Fonte: Brasil. Inep (2018).

Em decorrência do processo de expansão, sobretudo nos primeiros dez anos deste século, no Brasil, há 1.103 instituições que ofertam curso de Pedagogia. Entre essas instituições, há uma oferta total de 1.798 cursos de Pedagogia: 1.614 na modalidade presencial e 184 na modalidade EaD, conforme pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 – Relação entre instituições e cursos que ofertam a graduação em Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, em 2017, no Brasil e no Rio Grande do Sul

| Curso de Pedagogia | Quantidade de instituições que ofertam o curso | | | Quantidade de cursos ofertados | | |
|--------------------|--|---------|---------|--------------------------------|---------|---------|
| | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada |
| Presenciais | 1.103 | 154 | 949 | 1.798 | 564 | 1234 |
| EaD | 167 | 52 | 115 | 184 | 58 | 126 |
| Rio Grande do Sul* | 82 | 10 | 72 | 90 | 29 | 61 |

Fonte: Brasil. Inep (2018).

Nota: *Números referentes às modalidades presencial e a distância.

Outro fator importante a ser destacado diz respeito à quantidade de professores da educação básica matriculados na educação superior. Entre os três primeiros cursos, estão Pedagogia, com 72.522 professores matriculados; licenciatura em Matemática, com 10.488; e licenciatura em Letras, com 9.086 (Brasil. Inep, 2018).

Em relação à escolha por uma graduação, considerando-se o sexo, o curso de Pedagogia aparece em primeiro lugar na escolha das mulheres,

com uma média de 660.917 matrículas, e o curso de Direito prevalece entre os homens, com uma média de 392.812 matrículas (Brasil. Inep, 2018).

Assim, o curso de Pedagogia vem se constituindo, ao mesmo tempo, como uma graduação com altos índices de procura e matrícula e, paradoxalmente, como um curso em que o objeto de estudo e, conseqüentemente, o trabalho do egresso são imprecisos. A seção seguinte aborda as imprecisões que cercam o curso de Pedagogia (Ferreira, 2010, 2017a, 2017b).

Pedagogia nos cursos de Pedagogia e na "formação" dos pedagogos

Qual é efetivamente o objeto de estudo da Pedagogia? É a educação? É o conhecimento? É a infância? É a gestão da educação? São todos esses? Respostas a essa questão implicam aderir a uma perspectiva teórica, posicionar-se diante de tantas possibilidades de respostas. Mediante essa escolha, acredita-se, a matriz curricular de um curso na área refletirá uma tendência que, sem desconsiderar as determinações das políticas educacionais brasileiras, irá além, tornando mais evidente por que existe, como se caracteriza um curso de Pedagogia e o que o difere e aproxima das demais licenciaturas. Enfim, minimizar-se-iam as incongruências e as imprecisões sobre esse campo do conhecimento e sobre o curso em si.

Cabe, então, perguntar: o que é Pedagogia?

Responder a essa questão necessita considerar os estudos realizados sobre o tema, em especial aqueles que defendem ser a Pedagogia ciência da prática, ciência prática e práxis. Lendo-os, são encontradas três correspondentes respostas:

- a) é ciência da prática. Libâneo vincula a Pedagogia e a prática, de tal sorte que aquela é a ciência que estuda a prática:

A pedagogia é vista como área de conhecimento que tem por objeto as práticas educativas em suas várias modalidades incidentes na prática social, investigando a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos. (Libâneo, 2012, p. 36).

Assim entendida, é a ciência da educação, mas esta também é a prática.

A educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos. (Libâneo, 2008, p. 111).

- b) é ciência prática. Freitas (1987) afirma que, por sua simbiótica relação com outras áreas do conhecimento, a Pedagogia é uma ciência prática.

- c) é práxis:

[...] propõe-se caminhar para a proposição de uma práxis, uma teoria articulada à prática, dando maior mobilidade à(ao) pedagoga(o) para produzir conhecimento para e no trabalho que realizará. Para tanto, faz-se necessário superar as concepções de teoria e prática, como categorias isoladas. Estas aparecem em destaque nos dados produzidos e observou-se uma preocupação acentuada com uma associação entre elas, e a denúncia de a prática estar isolada nos processos didático/metodológicos. (Ferreira, 2017a, p. 185).

Evidentemente, a opção é entender a Pedagogia como práxis, como o amálgama entre teoria e prática destacado no trabalho dos pedagogos. Esse trabalho está antes, durante e além da aula e visa à produção do conhecimento.

Decorrente dessas imprecisões e da necessidade, como foi mostrado, de explicitar a compreensão de Pedagogia, observam-se confusões quanto ao entendimento também de curso de Pedagogia. De modo geral, no Brasil, esses cursos

Trata-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem. Um curso de Pedagogia iria além. Proporia modos de compreensão da educação, modos de proposição educacional e de crítica e avaliação. (Ferreira, 2017a, p. 187).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 01/2006, o curso de Pedagogia caracteriza-se por se organizar para garantir:

Art. 4º [...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil. MEC. CNE, 2006b, p. 11).

Nesse sentido, pode-se dizer que os cursos criados sob a égide da Resolução CNE/CP nº 01/2006 compõem um conjunto de licenciaturas que se dedicam à "formação de professores", relacionando a Pedagogia à sala de aula (Fiorin, 2012). Não se desconhece que as DCN preveem também "conhecimentos pedagógicos", porém, de modo amplo e pouco descrito, tal expressão está subsumida em meio ao espectro daquilo que é bastante divulgado na educação brasileira: a necessidade de "formação de professores". Corrobora ainda esse quadro da Pedagogia atenta ao espaço e ao tempo de constituição de professores da educação infantil e dos anos iniciais o fato de os currículos do curso no País centrarem-se, com raras exceções de propostas genuinamente pensadas pela comunidade, em acordo com as características sociais do entorno, na "docência". Se for entendido: a) que o discurso da "formação de professores", tão largamente divulgado, em seu interior, pode convocar a se pensar que professores realizam práticas e, estas, por sua efemeridade, podem ser "contínua e permanentemente"

treinadas e qualificadas, em uma retórica que reproduz de modo bastante simplificado o que Ramos (2002) denomina “pedagogia das competências”; e b) que os discursos oficiais apelam para que se pense que a formação docente é o processo *sine qua non* para haver professores, ou seja, se não houver um investimento contínuo, estes deixam de ser professores, em uma retórica que alimenta a fragilidade do ideário da profissão e obstaculiza apostar-se totalmente nos sujeitos, na sua autonomia em relação ao trabalho que realizam, ainda que seja uma autonomia produzida socialmente, mas com condição de o trabalho ser representativo do sujeito e de este se representar no trabalho; c) então, pode-se afirmar que a proposta de curso de Pedagogia no País está comprometida com a prática e não com a práxis ou mesmo com o trabalho dos pedagogos, conforme se aprofundará a seguir.

Pensa-se que o desencanto, a fragmentação, a precarização, a intensificação, a autointensificação, a desistência, cujas causas são oriundas de um capitalismo em seu atual estágio, são assumidos pelos professores e pelos pedagogos, que acabam por se sentir cada vez mais empregados e não trabalhadores, gerando o estranhamento do sujeito em relação ao que produz. Do mesmo modo, a reedição do “emprego” dos professores e dos pedagogos é um processo que os desconecta de se representarem como trabalhadores, revelando também uma desconexão com os sentidos de si e de seu trabalho, sem os quais, salvo por processos artificiais, se mantêm separados o caracol e sua concha (Antunes, 2005): os trabalhadores, os meios de produção e o trabalho.

Desse modo, em busca de uma resposta quanto a uma concepção de Pedagogia e, em decorrência, de entender como esta se evidencia no cotidiano, percebe-se um descolamento entre: 1) a proposta das políticas educacionais de a Pedagogia ser destinada à formação de professores, quando o que se necessita é transcender a sala de aula, buscar renovados sentidos para a educação no contexto social e, nessa perspectiva, reexplicar (quem sabe reeditar) a escola; 2) e o fato de tal proposta reduzir a Pedagogia e, em decorrência, o trabalho dos pedagogos, que, no cotidiano escolar, na tentativa de atender às demandas de seu emprego, acabam contribuindo ainda mais para essa redução e, paradoxalmente, sentindo uma diminuição paulatina de seu imaginário como trabalhadores (Ferreira, 2017b).

Compreende-se que a Pedagogia tem como objeto a educação:

esse fenômeno humano, portanto, social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico, enfim, um fenômeno que, para ser estudado, exige esforços conjugados de ciências diferentes associadas à Pedagogia. (Ferreira, 2010, p. 236).

Assim configurado, trata-se de um fenômeno atinente ao campo da Pedagogia, mas estudá-lo pode exigir “incluir outras ciências, mas convocadas a partir da perspectiva da Pedagogia. É essa a compreensão a ser resgatada, pensa-se” (Ferreira, 2010, p. 236). A ciência referida é dialógica, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos.

Assim, para além da “docência”, considera-se que o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, será a educação. Nesse sentido, para quem se dedica a estudar a Pedagogia, faz-se imprescindível a leitura de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Biologia, entre muitas outras, cujas produções contribuem para que se possa entender e aprofundar investigações sobre o fenômeno educacional, objeto dessa ciência, a Pedagogia. Em outras palavras, no campo da educação, a produção do conhecimento, um processo social “complexo e dinâmico”, exige ser abordada com uma percepção multi ou plurirreferencial, o que implica pensar haver um amálgama no conhecimento pedagógico, resultante da pluralidade cultural pertinente aos diferentes campos do conhecimento.

Considerações finais

Pensa-se que seja necessário continuar discutindo, refletindo, sistematizando, produzindo leituras sobre a Pedagogia, sobre a relação da área e do curso com as políticas educacionais no País e sobre o trabalho dos pedagogos. Esses sujeitos, entendidos como trabalhadores, realizam o trabalho pedagógico, que é político, histórico, cultural, educacional e organiza a escola e as instituições educativas. Isso demanda pensar sobre o lugar que é dado e que os próprios pedagogos se dão em sua atuação. Por isso, a necessidade de os pedagogos pensarem sobre a educação, a escola, o seu trabalho, inicialmente, resgatando a autoria deles nesse processo, com base em algumas proposições consideradas oportunas para a escola no atual momento:

- a) reelaboração dos sentidos estabelecidos pelos pedagogos como sujeitos de seu trabalho;
- b) resgate da autonomia e da responsabilidade pelo pedagógico por parte dos pedagogos;
- c) práticas de gestão do pedagógico, de modo participativo, dialógico, responsável e cidadão;
- d) reflexão contínua sobre o pedagógico e sobre a aula, resgatando aspectos metodológicos e didáticos;
- e) percepção da escola como espaço e tempo da produção do conhecimento.

Assim, de alguma forma, são buscados elementos para reconstituir a imagem social da Pedagogia, do curso de Pedagogia e, em decorrência, dos pedagogos como sujeitos fundamentais na elaboração de alternativas para a retomada de um processo educacional em acordo com as demandas contemporâneas, considerando que, como se sabe, cotidianamente, no ambiente acadêmico e, sobretudo, nas escolas, a Pedagogia não tem o *status* de ciência como uma prerrogativa comum e de consenso. Faz-se necessário conquistar esse consenso, não somente com mais intensa inserção da área

na escola, como esclarecendo suas características, que a diferenciam de outras áreas. Uma possibilidade de início, entende-se, seja a (re)constituição da Pedagogia a partir de uma síntese entre as políticas educacionais para a área e para o curso de Pedagogia, o modo como essas políticas impactam os cursos dentro das instituições e, em decorrência, como esses cursos impactam o trabalho a ser realizado pelos egressos na escola.

Referências

ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 16 abr. 1939. Seção 1, p. 7929.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.

BRASIL. Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2000. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*. Brasília, 2017. Disponível em: <www.censosuperior.inep.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística Educação Superior 2017*. Brasília,

2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 251, de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 252, de 1969. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Seção 1, p. 11.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FERREIRA, L. S. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 174-190, maio/ago. 2017a.

FERREIRA, L. S. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: CRV, 2017b.

FIORIN, B. P. A. *Trabalho e pedagogia: considerações a partir de discursos de pedagogos na escola*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan./jul. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogo entre currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Método monitorial-mútuo. In: *NAVEGANDO na História da Educação Brasileira (HISTEDBR): 20 anos*. Campinas, [2006]. Glossário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_monitorial_mutuo.htm>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

TANURI, L. M. História da formação dos professores. *Revista Brasileira de Educação da ANPEd*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

Recebido em 1 de março de 2019.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar*

Fernanda Rossi^{I, II}

Dagmar Hunger^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409>

Resumo

Objetivou-se analisar o processo de constituição da identidade docente no cenário contemporâneo, problematizando: as mudanças sociais que impactam na identidade docente; as percepções de professoras da educação básica concernentes aos significados do exercício da docência atualmente; e as possíveis influências da formação continuada institucionalizada na reflexão e (re)construção identitária de professores(as). Participaram da pesquisa, de abordagem qualitativa, 19 professoras da educação infantil e do ensino fundamental, das áreas de Educação Física, Pedagogia e Artes. As estratégias de geração de dados incluíram grupo focal e observação de campo. Os dados foram analisados à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. Constatou-se que a formação continuada é uma dimensão da profissão estreitamente relacionada à constituição da identidade docente, pois possibilita acompanhar as rápidas mudanças sociais em curso e, assim, fortalecer ou reconfigurar o reconhecimento social de sua função. Outro elemento integrador da formação com a identidade se revelou em espaço e tempo proporcionados pela formação para refletir e (re)construir coletivamente saberes e reinterpretações referentes ao que é

* Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

^I Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Bauru, São Paulo, Brasil.
E-mail: <fernanda.rossi@unesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4760-4712>>.

^{II} Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Bauru, São Paulo, Brasil.
E-mail: <dagmar.hunger@unesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8377-8501>>.

^{IV} Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

ser professor(a). Evidenciou-se a urgência de ações educacionais/políticas públicas para fortalecer os laços profissionais, consolidando o coletivo docente e a noção de pertença a um grupo específico na sociedade, com uma identidade própria.

Palavras-chave: atualização de professores; educação básica; identidade profissional.

Abstract

Teaching identity and continuing education: a study in light of Zygmunt Bauman and Claude Dubar's theories

This paper aims to analyze the development of a teaching identity in the contemporary scenario, problematizing: social changes that impact the teaching identity; the perceptions of primary education teachers over what means to be a teacher nowadays; and possible influences of institutionalized continuing formation over the reflection and (re)construction of teachers' identities. Nineteen teachers of childhood and elementary education, working in the areas of Physical Education, Pedagogy and Arts participated in this qualitative-approached research. Data generation strategies included a focus group and field observation. Data were analyzed in light of Zygmunt Bauman and Claude Dubar's theories. It has been found that continuing education is a dimension of the profession closely related to the constitution of a teaching identity, since it enables the monitoring of the ongoing, fast social changes, thus, strengthening or reconfiguring the social recognition of its function. Another integrative element of formation with identity has been revealed in the space and time provided by the formation to collectively reflect and construct knowledge and reinterpretations referring to what it is to be a teacher. The urgency of educational actions / public policies to strengthen professional ties has been revealed, consolidating the teaching collective and the notion of belonging to a specific group in society, with an identity of their own.

Keywords: basic education; professional identity; teacher's continuing education.

Resumen

Identidad docente y formación continuada: un estudio a la luz de las teorías de Zygmunt Bauman y Claude Dubar

El objetivo de este artículo fue analizar el proceso de constitución de la identidad docente, en el escenario contemporáneo, problematizando los cambios sociales de la contemporaneidad que impactan en la identidad

docente; las percepciones de profesores y profesoras de la educación básica concernientes a los significados de ser profesor hoy; y posibles influencias de la formación continuada institucionalizada en la reflexión y construcción identitaria de profesores. Participaron de la investigación, de abordaje cualitativo, 19 profesoras de la Educación Infantil y de la Educación Primaria de las áreas de Educación Física, Pedagogía y Artes. Las estrategias de generación de datos incluyeron grupo focal y observación de campo. Los datos fueron analizados a la luz de las teorías de Zygmunt Bauman y Claude Dubar. Se constató que la formación continuada es una dimensión de la profesión estrechamente relacionada con la constitución de la identidad docente, pues posibilita acompañar los rápidos cambios sociales en curso y así fortalecer o reconfigurar el reconocimiento social de su función. Otro elemento integrador de la formación con la identidad se reveló en el espacio y tiempo proporcionados por la formación para reflejar y construir colectivamente saberes y reinterpretaciones referentes a lo que es ser profesor. Se reveló la urgencia de acciones educativas/políticas públicas para fortalecer los lazos profesionales, consolidando el colectivo docente y la noción de pertenencia a un grupo específico en la sociedad, con una identidad propia.

Palabras clave: actualización de profesores; educación básica; identidad profesional.

Considerações iniciais

Atualmente tem havido expressivo investimento nacional e internacional na formação continuada de professores(as) – considerada por especialistas educacionais questão central para inúmeros países envolvidos com a dinâmica das reformas educativas. As pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a identificação, pelos sistemas governamentais, dos precários desempenhos escolares de significativas parcelas da população são movimentos que contribuem para dar ênfase a essa dimensão da profissão (Gatti, 2008), concebida como meio para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem mediante a mudança da prática pedagógica do(a) professor(a). Logo, investigar a formação de professores(as) e o seu trabalho significa estudar um problema social de grande relevância no tempo presente (Gatti *et al.*, 2019).

As tendências da formação continuada dos professores(as) pressupõem uma tarefa coletiva, o investimento em atividades de formação por meio de parcerias e cooperação entre os(as) envolvidos(as) – professores(as), agentes formadores(as), gestores(as), pesquisadores(as), entre outros atores educacionais –, desenvolvendo ações pautadas na cultura profissional dos(as) docentes (Imbernón, 2009). Pesquisa recente de Gatti *et al.* (2019) constatou que as experiências de formação continuada de professores(as) no Brasil, consideradas inovadoras, são aquelas que desenvolvem ações com o foco

no conhecimento pedagógico do conteúdo e em estratégias formativas que possibilitam o papel ativo do(a) professor(a), incentivam a participação coletiva e estabelecem conexões/coerência com os contextos escolares e com as políticas vigentes. Ainda, tais ações têm duração prolongada. Os elementos identificados no contexto brasileiro estão alinhados com pesquisas internacionais, conforme estudo de revisão analítica realizado por Moriconi (2017), no qual foram mapeadas pesquisas empíricas internacionais que objetivavam avaliar a eficácia de programas de formação continuada de professores(as) em diferentes contextos: Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos.

Nóvoa (1995) afirma há algum tempo que a formação deve ser concebida como um processo de reflexão das práticas educativas, buscando desconstruir a ideia de formação como acumulação de cursos ou técnicas. Esse processo traz a preocupação com a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Evidencia-se em Rossi (2013) que ações de formação continuada impulsionam a geração de sentidos e significados à condição de ser professor(a). Assim, como ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, a formação dos(as) profissionais da educação deve prever a consolidação da identidade profissional, o resgate da imagem social do(a) professor(a) e da autonomia docente, individual e coletiva. Gatti *et al.* (2019, p. 183) assumem como princípio que a formação de professores(as) é um *continuum*, já que “a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual”.

Acreditamos que as mudanças sociais atuais, tanto internas como externas às escolas, estariam produzindo condições de incerteza, insegurança e crise de identidade no âmbito da profissão docente, que historicamente foi estável para muitos professores(as). O contexto da formação continuada desponta como um dos espaços em que a identidade pode ser refletida, reinterpretada e reconstruída pelo coletivo docente.

Isso ao considerar que a identidade profissional resulta de socializações de natureza diversa, incluindo a socialização antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e todo o percurso da carreira (Dubar, 2005). Portanto, ganha relevo a problemática referente à (re) construção da identidade docente e sua relação com a formação continuada de professores(as) – considerando esta como um espaço de socialização profissional – no cenário da contemporaneidade.

Conforme o exposto, o objetivo desta pesquisa é investigar o processo de constituição da identidade docente no cenário contemporâneo e construir a análise crítica compartilhada entre professores(as) da educação básica, problematizando as mudanças sociais que impactam na identidade docente; as percepções de professoras da educação básica concernentes aos significados do exercício da docência atualmente; e possíveis influências da formação continuada institucionalizada na reflexão e (re)construção identitária desses indivíduos.

O problema de pesquisa ganha relevo ao se considerar o estado da arte das investigações científicas em Educação e das características do mundo contemporâneo que vêm produzindo implicações variadas na constituição da identidade social e profissional. A respeito do estado da arte, André (2009) constatou o crescimento dos estudos na área educacional referentes ao tema da formação de professores(as) – de 6%, nos anos 1990, para 14% do total da produção em Educação, nos anos 2000. O tema “identidade e profissionalização docente” apresentou o maior percentual de trabalhos do período 1999-2003, representando 41% do total das produções. No entanto, das 481 pesquisas dessa categoria, apenas 62 delas investigaram questões relacionadas a processos de constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão, o que representa menos de 13% do total das pesquisas incluídas nessa denominação.

Já no âmbito da temática da formação continuada (com 21% da produção), as pesquisas abordaram temas de novas tecnologias, matemática, formação pedagógica, alfabetização, educação infantil, educação de jovens e adultos, leitura, uso de vídeos, geografia, educação sexual, educação inclusiva e especial, interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem. Em estudo recente, Gatti *et al.* (2019) reforçam a constatação de Moriconi (2017) de que no Brasil ainda são muito raros os estudos avaliativos da formação continuada, de modo a demonstrar algum tipo de evidência da eficácia das formações, seja na melhoria das práticas dos docentes, seja no desempenho acadêmico dos alunos.

Constatamos, dessa forma, que a questão da identidade docente vinculada a processos de formação continuada de professores(as) se apresenta incipiente nas pesquisas brasileiras. Como ressalta Pimenta (2012, p. 19), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Assim, entendemos a relevância da pesquisa no que diz respeito à (re)construção da identidade docente e sua relação com a formação continuada de professores(as) no cenário da contemporaneidade. Para as análises da problemática em questão, as construções teóricas de Zygmunt Bauman¹ sobre as mutações identitárias no cenário atual, inserindo as transformações sociais como fontes e condicionantes na forma como o sujeito se identifica e identifica os outros, e de Claude Dubar², ao estudar as identidades profissionais, associando como fonte e condicionante da constituição identitária o mundo do trabalho, mostram-se promissoras ao apresentarem um referencial teórico propício à fundamentação de pesquisas empíricas nesse campo.

Conceitos teóricos de Zygmunt Bauman e Claude Dubar: aportes para a compreensão da identidade docente na contemporaneidade

Para a análise do problema que nos propomos a investigar, almejando ampliar a produção do conhecimento em relação à temática e construir reflexões críticas compartilhadas com professores(as), definimos como

¹ Zygmunt Bauman (1925-2017), de nacionalidades polaca e britânica, foi sociólogo e filósofo, professor emérito de Sociologia na Universidade de Leeds, na Inglaterra, e na Universidade de Varsóvia, na Polônia. O pensador cunhou o conceito de “modernidade líquida” para refletir sobre a contemporaneidade e o mundo globalizado. A metáfora do “líquido” ou da fluidez e sua volatilidade é o principal aspecto das mudanças em curso, impactando as esferas da vida social, cultural e do trabalho.

² Claude Dubar (1945-2015), sociólogo de nacionalidade francesa, foi professor emérito de Sociologia da Universidade de Versailles, na França. Seu trabalho se concentra, sobretudo, na análise das identidades profissionais, refletindo sobre o processo de socialização e formação profissional.

principal referencial teórico os postulados dos sociólogos Zygmunt Bauman (2001, 2005, 2007, 2009a, 2013) e Claude Dubar (2005, 2006, 2012). A respeito dos estudos sobre a identidade, estes têm sido realizados por pesquisadores de diversas áreas do saber, como Sociologia, Psicanálise e Filosofia. Decidimos pelo enfoque sociológico por apreender nas proposições teóricas dos autores acima referidos elementos propícios para fundamentar o estudo do problema de pesquisa, pois o primeiro problematiza o tema no contexto da contemporaneidade, enquanto o segundo se preocupa com a identidade no trabalho.

Zygmunt Bauman (2001), sociólogo polonês, discute o fenômeno da identidade na perspectiva da pós-modernidade ou como prefere denominar: modernidade líquida. Ao conceber e analisar a constituição identitária inserida nessa condição – na qual pode ser reconhecido um mundo em transição e imerso em mudanças complexas e aceleradas em todos os aspectos da vida humana –, sobressai o impacto das incertezas e a fluidez dos acontecimentos humanos e sociais que afetam a identidade do sujeito.

O autor emprega em suas obras o termo “liquidez” ou “fluidez” como uma metáfora para expressar o dinamismo presente na fase atual em que vivemos, enfatizando que diferentemente daquilo que é sólido “os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (Bauman, 2001, p. 8). Na sociedade líquido-moderna, tudo é fluído e volátil, perde consistência e estabilidade, inclusive nas relações humanas. As instituições, as relações e os compromissos parecem se “liquifazer” com certa facilidade. No entendimento de Bauman (2009a, p. 7), uma sociedade líquido-moderna é aquela:

[...] em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente.

Assistimos a era da individualização ilimitada; da efemeridade; da descartabilidade implícita nas relações humanas; da instabilidade, provisoriedade, dos desafios a serem enfrentados num clima de insegurança e incerteza (Bauman, 2001, 2005). Contribui Costa (2011), ao analisar a teoria do sociólogo, que a modernidade líquida se configura como uma era que quebra rotinas e tradições e o desafio que se coloca é procurar compreender as implicações dessa peculiar condição da existência na vida das pessoas em seus diferentes aspectos pessoais, sociais e profissionais.

Especificamente no campo educacional, Costa (2011, p. 129) ressalta que perpassam pela obra de Bauman preocupações em suas análises sociológicas quanto às “repercussões, na educação, da passagem do mundo ordenado, seguro e resolvido da modernidade sólida para a condição instável, fluida e mutante da modernidade líquida”.

Bauman (2005) relaciona a ideia de modernidade líquida e fluidez da contemporaneidade com a questão da identidade para refletir sobre a constituição identitária, apresentando um arcabouço teórico que perpassa a questão de pertencimento.

O pertencimento e a identidade, questões inerentes à condição humana, na realidade atual se tornaram processos instáveis, incertos e transitórios, resultando na fragilização dos vínculos e das relações humanas. As mudanças econômicas, sociais e culturais na modernidade em tempos de globalização impactam a vida das pessoas, alterando de forma significativa as relações de toda ordem, como as relações entre os cidadãos e o Estado, as relações sociais, as condições de trabalho, o cotidiano, as relações entre o eu e o outro. Tal fato dificulta a estabilidade de identidades e de projetos de vida, pessoais e profissionais (Bauman, 2007). Deparamo-nos com a diluição das identidades individual e coletiva na época atual (Bauman, 2005).

Apesar da liquidez da contemporaneidade, os sujeitos sentem a necessidade do pertencimento, de gerar vínculos com aqueles com os quais possam se identificar, de manter afiliações que permitam vivenciar tal sentimento de pertença, de não perder suas referências num mundo marcado pelo pluralismo de valores e escolhas. Bauman (2005) recorre a Dencik (2001) para esclarecer que as filiações sociais, herdadas ou não, que atuam na definição da identidade, como sexo, país de nascimento, família e classe social, estão se tornando menos importantes e diluídas, ao menos nos países mais avançados do ponto de vista tecnológico e econômico. Contudo, nesse mesmo movimento, as pessoas buscam encontrar ou criar novos grupos em que o pertencimento possa ser vivenciado, facilitando a construção da identidade. Conclui Bauman que:

[...] quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer 'natural', predeterminada e inegociável, a 'identificação' se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um 'nós' a que possam pedir acesso. (Bauman, 2005, p. 30, grifo do autor).

Assim, a identidade é uma construção contínua e de transformação permanente:

[...] a "identidade" só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (Bauman, 2005, p. 21-22).

Nesse paradoxal cenário da modernidade líquida, o tema da identidade se revela como um dos eixos centrais do sujeito, pois emerge o questionamento de como é possível se identificar numa sociedade fluida, composta por pluralismos e incertezas, e quais as opções adequadas quando as relações se fazem e se desfazem com certa instantaneidade. "É preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis" (Bauman, 2005, p. 17).

Compreender a questão da identidade social exige entendimento do processo de transformação contínua da vida profissional, cultural e política.

A precarização do emprego e das rotinas de trabalho, associada à retração das funções sociais do Estado, produz níveis significativos de insegurança e ansiedade. A desregulamentação, a flexibilização e a fragilidade do mundo laboral resultaram na falta de confiança no local de trabalho, “onde o *status* social costumava ser definido”, perdendo espaço para identificação e solidariedade coletivas (Bauman, 2001, p. 36).

Visualizamos o estabelecimento de um dilema, pois, como ressalta Dubar (2005, p. 156), a “construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais”.

Nesse sentido, para o estudo da identidade, a dimensão profissional adquire importância singular, pois o trabalho condiciona a construção das identidades sociais. Claude Dubar, sociólogo francês, fornece quadros teóricos e instrumentos de análise relacionados ao movimento de constituição das identidades socioprofissionais para apreendermos as implicações da dinâmica social em curso sobre a identidade do(a) professor(a).

Na concepção do autor, o trabalho está no centro da constituição identitária e as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional das pessoas. A identidade social é, portanto, uma articulação de transações internas e externas ao indivíduo. São constantes reinterpretações de si e de sua função e negociações entre o sujeito e as instituições com as quais interage. O cerne da análise do autor está na dialética entre esses dois processos.

Dubar (2005, p. 136) compreende a identidade como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Ao focalizar a identidade no trabalho, ressalta as forças que as instituições exercem em sua constituição, uma vez que a identidade se constrói imersa numa tensão permanente entre o individual e o social.

Dubar (2005, p. 137) baliza as análises com Bauman ao buscar:

[...] compreender as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre a ação instrumental e a comunicativa, a societária e a comunitária, a econômica e a cultural etc.

Nessa esteira, Dubar trabalha com a identidade como articulação de dois movimentos de tensão constante, denominando como atos de atribuição aqueles que visam definir o tipo de pessoa que o sujeito é, ou seja, a identidade para o outro; e atos de pertencimento os que exprimem o tipo de pessoa que o sujeito quer ser, a identidade para si. A tensão se caracteriza pela oposição entre o que os outros esperam que o sujeito seja (e assumam ser) e o desejo do sujeito em ser e assumir determinadas identidades.

Desse modo, a identidade, como produto de sucessivas socializações, resulta da articulação do processo relacional, que engendra a identidade para o outro (análise do outro dentro dos sistemas de ação e das instituições nas quais está inserido), e do processo biográfico, que forja a identidade para si (sua história, projetos de vida etc.).

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. (Dubar, 2005, p. 156).

Na contemporaneidade, na qual a identidade, a vida, o sistema econômico-social, as relações humanas e o sentido existencial são constantemente colocados em questionamento, essa relação se torna problemática. Assim, para Dubar (2005), a negociação identitária é sempre um processo comunicativo complexo. Como Bauman, Dubar (2005, p. 135) afirma que a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Ainda, Dubar (2006) identifica uma crise de identidades, uma vez que na atualidade a configuração das formas identitárias, constituídas em períodos precedentes, perdeu a sua legitimidade, gerando desestabilizações dessa dimensão, enfatizando o impacto das transformações do mundo do trabalho na sua constituição.

No entanto, Dubar (2012) também ressalta que a definição de trabalho como uma dimensão negativa da vida (embora ainda muitos o considerem fonte de sofrimento, de subordinação, uma obrigação, oposto ao prazer) vem se alterando:

[...] certas atividades que proporcionam renda não são associadas a priori a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (Dubar, 2012, p. 353-354).

Nesse contexto, a identidade profissional é o resultado de processos de socialização diversificados, incluindo as esferas do trabalho, do emprego e da formação, que se constituem como áreas de identificações sociais dos indivíduos. Ressalta Dubar (2005) que se o emprego é cada vez mais fundamental para o processo identitário, a formação liga-se a ele de maneira

estreita. O sociólogo aborda a esfera da formação em suas múltiplas formas: a formação escolar e a profissional, a inicial e a continuada.

Os vínculos entre emprego e formação se reforçam no cerne dos processos identitários, sobretudo para os profissionais que ingressaram no mercado de trabalho na segunda metade dos anos 70. Ganha força a partir da década de 1980 o movimento de valorização da formação, quando esta “se tornou uma componente cada vez mais valorizada não somente do acesso aos empregos mas também das trajetórias de emprego e das saídas de emprego” (Dubar, 2005, p. 146).

Já o processo de aprendizagem experiencial, para Dubar (2006), permite a implementação da reflexividade no seio de uma profissão, ou seja, a construção de uma identidade reflexiva que atribui sentido a uma prática de sucesso. Portanto, o processo de identificação com uma profissão não acontece somente durante a formação inicial, nem se pode considerá-lo acabado com a experiência de alguns anos de prática profissional.

Por essa razão, toda análise dos processos e das condições de transformação ou de inovação esbarra na questão da aprendizagem coletiva, pelos atores, das capacidades para “inventar novas maneiras de agir, novas regras e novos modelos relacionais” (Crozier; Friedberg, 1977 *apud* Dubar, 2005, p. 127).

Para alcançar esse objetivo, é preciso assegurar a existência de um aparelho de formação – o qual o autor denomina “socialização secundária” – que permita a transformação das identidades e não a mera reprodução ou adaptação de identidades anteriores, permitindo, desse modo, promover uma verdadeira criação institucional.

Dubar (2012) esclarece que nas sociedades contemporâneas, considerando a concorrência por empregos e a existência de um mercado de trabalho, as pessoas devem se dotar das competências que lhes permitam conseguir um emprego e ter acesso a uma formação certificadora (apropriar-se de capacidades de agir). Essa formação é indissociável do direito ao trabalho.

Para Dubar (2012, p. 364), “a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela”, portanto, a formação continuada assume a mesma relevância da formação inicial. Ainda,

[...] não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. [...] Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante. (Dubar, 2012, p. 357).

É no e pelo processo específico de socialização que se articulam formação, trabalho e carreira e que as identidades são construídas no âmbito de instituições nas quais ocorrem as interações e promovem o engajamento

e o reconhecimento de seus membros como profissionais, considerando a centralidade do trabalho na vida das pessoas e, conseqüentemente, em suas formas identitárias.

Diante desse quadro, entendemos que a formação de professores(as), como componente da profissão, apresenta-se como uma dimensão estreitamente relacionada (e influente) com a constituição da identidade docente.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida conforme a abordagem qualitativa, baseada no princípio da valorização da "maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo" (André, 1995, p. 17), com "esforços concertados para compreender vários pontos de vista", sem o objetivo de fazer qualquer "juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam" (Bogdan; Biklen, 1999, p. 287, grifo dos autores). Diante desse pressuposto, o processo de investigação pode permitir perceber com maior clareza as relações entre, de um lado, as percepções e as representações dos(as) professores(as) e, de outro, as determinações e interdependências que formam os laços sociais, resultando em formas identitárias.

Participou do estudo um grupo de 19 professoras da educação básica, das áreas de Educação Física, Pedagogia e Artes, atuantes na educação infantil e no ensino fundamental. A pesquisa de campo foi desenvolvida no âmbito de um programa de formação continuada na área da Educação Física, numa parceria firmada entre a secretaria municipal de educação e uma instituição universitária pública do interior de São Paulo. A ação formativa teve como objetivo central promover a ressignificação da prática pedagógica de professores(as) no que se refere a ensino e aprendizagem da linguagem corporal. A proposta foi mediada por processo teórico-metodológico fundamentado no movimento de ação e reflexão constantes, isto é, na análise da prática docente concreta iluminada pela reflexão teórica, objetivando práticas reelaboradas.

O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* de Bauru (Parecer nº 392.443/2013). Convidamos todas as professoras que frequentavam o programa de formação para participar do estudo, recebendo a aceitação da totalidade. A participação das professoras foi voluntária e poderia ser encerrada, se assim desejassem, a qualquer momento. Tanto essa informação quanto os objetivos, os procedimentos de coleta de dados, a garantia do anonimato e a autorização para a publicação dos dados fornecidos constaram em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas participantes.

Os dados foram coletados por observação de campo e grupo focal, tendo o programa de formação continuada como o lócus da pesquisa. A observação de campo, considerada uma técnica privilegiada na pesquisa em Educação,

pois possibilita o contato pessoal e estreito entre o(a) pesquisador(a) e o fenômeno estudado (Bogdan; Biklen, 1999), teve como objetivo nossa imersão no contexto da formação continuada das professoras, visando compreender de modo integrado e aprofundado as expressões, as atitudes e os comportamentos delas nas próprias situações vivenciadas.

Realizamos duas sessões de grupos focais, com duração média de uma hora e meia cada uma, nas quais buscamos interação entre as professoras, identificação mútua como profissionais da docência, informações, argumentos, crenças e discussões que tendem a revelar os pensamentos individuais, bem como resultar na compreensão coletiva e na análise crítica das questões colocadas em debate. Buscamos, desse modo, desencadear a reflexão crítica em relação à identidade e à formação docente, por intermédio das próprias interpretações das participantes.

A pertinência do grupo focal para esta pesquisa revelou-se por haver “interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (Gatti, 2005, p. 9). O grupo focal contribui para promover *insights*, como ressalta Morgan (1997), na medida em que os(as) participantes, ao expressarem suas opiniões e sentimentos, podem se dar conta de crenças e atitudes presentes em seus comportamentos, bem como aquelas presentes nos comportamentos dos outros, compartilhando diferentes visões de um mesmo fenômeno.

Conforme indica Morgan (1997), o grupo focal foi desenvolvido em sessões semiestruturadas orientadas por uma moderadora: a pesquisadora. Os temas abordados nessas sessões foram previamente definidos, assim como as questões de orientação introduzidas para estimular a discussão. As temáticas exploradas foram: i) as concepções de identidade profissional e docente (se existem concepções diferentes no grupo; se as discussões expressam congruências de opiniões, levando a compreensão coletiva, ou geram tensões); ii) a significação atribuída pelas professoras à sua profissão na sociedade (como elas se veem e como consideram que são vistas pelos diferentes atores sociais e educacionais; qual o seu papel social); iii) o alcance da formação continuada na constituição da identidade docente (a relação estabelecida entre os conhecimentos e as vivências veiculados na formação continuada e a identidade docente); e iv) as atuais condições do exercício da profissão, seu impacto na identidade docente e as ações/meios que poderiam superar os problemas identificados (relativos a condições de trabalho, salariais, reconhecimento, autonomia na tomada de decisões, relação professora-alunos, professora-professor(a), professora-gestor(a), professora-comunidade etc.).

As sessões foram registradas em áudio e vídeo para transcrição na íntegra. Diários de campo foram utilizados para anotar (após as sessões) observações e *insights* que emergiram da dinâmica.

Após as coletas, o material empírico foi examinado tendo como embasamento os pressupostos da análise de conteúdo que Bardin (2000, p. 38) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo pertinente para o estudo de motivações, atitudes,

valores, crenças e tendências do grupo pesquisado. Concluída a etapa de coleta, efetuamos a transcrição dos dados e a pré-análise para sistematizar as ideias iniciais pela leitura flutuante. Na sequência, codificamos os dados, permitindo atingir uma representação de conteúdos, ou seja, a definição dos relatos potenciais que respondiam às questões de pesquisa para, então, iniciar a identificação dos temas que compuseram as categorias de estudo. Prosseguimos para a análise e interpretação das informações em articulação com o referencial teórico, considerando os objetivos estabelecidos.

Assim, os dados coletados com as professoras e o referencial teórico possibilitaram as análises e discussões nas categorias: i) mudanças sociais e identidade docente: os significados de ser professor(a) na contemporaneidade e ii) a formação continuada de professores(as) e as implicações na (re)construção da identidade docente.

Identidade docente e formação continuada de professores(as): relações possíveis

As análises que seguem nesta seção intencionam problematizar as interações entre o mundo contemporâneo, a identidade e a profissão docente e, especificamente, as relações estabelecidas entre estes e a formação continuada (institucionalizada)³ de professores(as).

Mudanças sociais e identidade docente: os significados de ser professor(a) na contemporaneidade

Nesta categoria, analisamos as mudanças sociais em curso na contemporaneidade e suas relações com a identidade docente, especialmente ante os significados atribuídos pelas professoras da educação básica ao exercício da profissão atualmente.

A identidade é um processo de construção de um sujeito historicamente situado (Pimenta, 2012), sendo influenciada pelo complexo cenário em que vivemos (Bauman, 2001, 2005).

Entre as mudanças que a era atual tem produzido, verificamos os efeitos sobre a relação do sujeito com o conhecimento, a qual afeta o trabalho e a representação da atividade docente.

Vivemos a era da informação. Hoje, são valorizados os saberes pragmáticos e as informações e não a construção do conhecimento, o sentido que se pode atribuir a ele. A relação dos(as) alunos(as) com o conhecimento preocupa muitas professoras participantes da pesquisa. De acordo com a Professora 4: “na era digital, se não nos atualizarmos, não vamos conseguir acompanhar a educação das crianças” e para a Professora 1: “professor que não acompanha as mudanças educacionais, tecnológicas, pedagógicas e não muda sua prática não consegue se realizar e muito menos ser feliz na profissão”.

Bauman (2009b, p. 670), em entrevista concedida na qual discutiu temas da área da Educação, destaca que os(as) educadores(as) estão

³ A formação docente não acontece apenas quando há certificação ou formação institucionalizada. Nesta investigação, privilegiou-se esse contexto uma vez que a pesquisa empírica ocorreu em um programa de formação desenvolvido em parceria entre uma universidade pública e um sistema municipal de ensino.

colocados diante de desafios incomparáveis ao dos dias atuais, considerando que as instituições educacionais estão submetidas a uma “pressão ‘desinstitucionalizante’ e são continuamente persuadidas a renunciar à sua lealdade aos ‘princípios do conhecimento’ (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida)”. Explica que as pressões provêm tanto do governo, que pretende acompanhar os voláteis movimentos no mundo econômico, quanto dos estudantes, expostos igualmente às demandas econômicas e desconcertados pela natureza imprevisível do mercado de trabalho (Bauman, 2009b). Almeida, Gomes e Bracht (2009) complementam que, na compreensão do sociólogo, a sociedade passou a duvidar da sabedoria dos intelectuais, dos(as) professores(as), do seu conhecimento e da sua capacidade de ditar questões morais e sociais.

Outros aspectos “desinstitucionalizantes”, de acordo com Bauman, consistem na perda do monopólio do conhecimento pelas instituições escolares e na relativa partilha (ou concorrência) com atores e meios de aquisição de informações por instrumentos tecnológicos, na individualização dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, na gradual substituição da relação professor(a)-aluno(a) pela fornecedor(a)-cliente, ou, ainda, centro comercial-comprador(a) (Bauman, 2009b).

Entre tais mudanças contemporâneas, as professoras ressaltam a significativa influência da relação entre escola e família, como afirma a Professora 2: “cada vez mais o professor vem assumindo funções de outras instituições que foram deixando de lado suas responsabilidades, como a família, por exemplo”.

Marcelo (2009), em referência a Day, Elliot e Kington (2005), chamamos a atenção para o fato de que as mudanças atuais, tanto internas como externas às escolas, produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade no âmbito de uma profissão que historicamente foi estável para muitos professores(as).

Diante dessa realidade, a Professora 11 faz o seguinte relato: “temos que explicar para os pais qual é a nossa identidade”, o que não é tarefa simples, e complementa:

Eu falo assim: para que eu estudo? Porque quanto mais a gente estuda, o sofrimento é maior. Porque se você faz o seu trabalho sem questionar, sem refletir, tudo bem. Mas quando você começa a estudar e a compreender melhor as coisas, você sofre porque você quer a mudança, mas a resistência é muito grande.

As professoras vivenciam a tensão constante entre a identidade para si e aquela para o outro, como ressaltava Dubar (2005), caracterizada pela oposição entre o que pais, alunos(as), gestores(as), enfim, a sociedade, esperam que o(a) professor(a) seja e o desejo deste(a) de ser e assumir determinadas identidades.

Em face disso, a identidade conforma-se no processo das diferentes socializações, pois é engendrada tanto no contexto de trabalho (escolas) como na história individual dos sujeitos (Dubar, 2005).

Complementa Dubar (2005) que a identidade é forjada em negociações configuradas como um processo comunicativo complexo. Bauman (2005) e Dubar (2005) convergem na afirmação de que uma identidade não é atribuída, tampouco transmitida pelas pessoas, mas é construída e reconstruída em cenários de incerteza (ora maior, ora menor).

A identidade dos(as) professores(as) também possui tal característica de mutação, pois, como ressalta Pimenta (2012), é (re)construída por múltiplos fatores, como a revisão constante dos significados sociais da profissão, a revisão da tradição, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente por apresentarem saberes válidos e correspondentes à realidade, o confronto entre teoria e prática, as representações que professores(as) gestam da docência e de si mesmos nas redes de relações com outros(as) professores(as) e atores educacionais – instituições, sindicatos, comunidade etc. – e entre as múltiplas dimensões da identidade dos sujeitos. Para Dubar (2005, p. 26, grifo do autor):

[...] a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o *emprego* condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a *formação* intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar.

Ao encontro das discussões anteriores, Dubar (2005) ressalta que o trabalho condiciona a construção das identidades sociais. A vida pessoal e a profissional se entrelaçam na teia identitária, constituindo a identidade social na articulação entre o objetivo e o subjetivo, o interno e o externo, que são vivenciados pelos(as) professores(as). Nesse processo, o sujeito reinterpreta a si mesmo e negocia com as instituições em que atua num movimento constante. E são essas reinterpretações e negociações, resultantes dos diferentes processos de socialização, que atuam na definição tanto dos indivíduos quanto das próprias instituições.

A construção da identidade ocupa lugar relevante no mundo do trabalho e da formação, como vimos em Dubar (2005). O resultado dessa relação implica na atribuição de *status* sociais. Na docência, tal construção está atrelada à questão da autonomia docente.

Apenas três professoras consideraram que no âmbito da instituição escolar possuem autonomia para organizar/desenvolver suas ações. Ressaltaram que na sala de aula essa autonomia é maior ou talvez seja o único espaço que de fato professores(as) possam exercê-la, como evidenciou a Professora 3: “nossa autonomia se restringe a quatro paredes”. Assim, para as docentes, a organização coletiva para discussões e reflexões em torno da profissão raramente ocorre. A própria organização da escola não contribui para gerar tal possibilidade. O horário de trabalho coletivo pode ser resumido, muitas vezes, em aprender a como dar uma aula, como ensinar determinado conteúdo aos alunos. Existe uma pauta organizada pela gestão escolar e que deve ser seguida em tais reuniões. Além disso, essas atividades priorizam determinados conteúdos pedagógicos, como Português

e Matemática, em detrimento de outros, como Artes e Educação Física. As professoras de Educação Física e Artes relataram que se sentem isoladas em seus próprios grupos de trabalho, distantes, portanto, de integrar e consolidar uma identidade coletiva docente em suas instituições.

Dubar (2005) enfatiza o papel e as forças exercidas pelas instituições na constituição da identidade, considerando-a como um processo de tensão permanente entre o individual e o social. Para Nóvoa (2018), um dos principais aspectos vinculados à dificuldade histórica de profissionalização docente é a sistematização de um conjunto de valores estruturantes da identidade de professores(as) – ao lado de outro aspecto igualmente relevante que é a constituição de um corpo de conhecimentos específicos dos(as) docentes. Consta-se, completa o autor, que os(as) professores(as) continuam muito dependentes de regulações externas (sobretudo do Estado), carecendo de uma definição autônoma dos princípios e das normas éticas da ação docente, o que afeta a autonomia profissional (no plano individual e coletivo). Complementa Chakur (2005) que é incontestável o fato de que as pressões dos contextos institucional, cultural e histórico produzem marcas nas trajetórias individuais e no percurso do coletivo de professores(as). Marcas essas que podem ser negativas ao longo da carreira.

A Professora 1, com 27 anos de experiência docente, considera que “ser professora é doloroso” e explica:

quando eu comecei há muitos anos eu achava que ia ser tudo muito bom, e agora no final está sendo muito doloroso, eu não suporto mais a escola, por conta dos desafios da docência hoje: desvalorização profissional, dos pais, dos alunos, da sociedade. O manda e desmanda, a falta de respeito para com os professores e muitos outros problemas. Olha, só vou para escola... por conta de remédios.

A professora complementou a sua frustração com a profissão:

tem professores recém-formados que estão se dando bem lá na escola, eles concordam com os sistemas de avaliação, de bônus, eles estão muito bem com essa realidade, mas é que a gente já não aguenta mais. Eu me sinto frustrada, eu não suporto mais.

Evidencia-se, assim como identificado por Dubar (2006), uma crise de identidades, uma vez que na atualidade a configuração das formas identitárias, constituídas em períodos precedentes, perdeu a sua legitimidade, gerando desestabilizações dessa dimensão.

Esses elementos contemporâneos nos quais os(as) professores(as) estão imersos (influenciando e sendo influenciados pelo contexto) exigem deles compreensão e reavaliação da condição social da sua profissão na atualidade, bem como atitude crítica e reflexiva, pois, como complementa Bauman (2013), vivemos uma crise da educação, a qual é muito peculiar porque se percebe que a falta de um modelo universal e as diferenças entre as pessoas são fenômenos que tendem a se intensificar.

Verificamos que, assim como a identidade pessoal vem se transformando diante do cenário contemporâneo, as mudanças sociais têm impactado a identidade das professoras e o significado do exercício da docência, em

função especialmente da crise educacional (desvalorização da educação escolar, desvalorização da carreira docente, pouco prestígio dos(as) professores(as) na sociedade, ausência das famílias nas questões escolares cotidianas, entre outros) enfrentada nos dias atuais.

A formação continuada de professores(as) e as implicações na (re) construção da identidade docente

Buscamos nesta categoria analisar as implicações da formação continuada institucionalizada na (re)construção identitária das professoras da educação básica. Cabe ressaltar, como nos lembram Gatti *et al.* (2019) e Franco (2019), que essa dimensão da formação é denominada continuada justamente porque é um processo, tem continuidade ao longo da trajetória profissional e pessoal, caracterizando-se como um “processo dialético onde as circunstâncias se multideterminam” (Franco, 2019, p. 98).

A concepção de formação continuada que perpassou os relatos das professoras se baseou num processo formativo crítico e político. A educação para a cidadania é preocupação para a Professora 5, ao destacar que “o conhecimento deve ser constante, nós temos que procurar cada dia mais para podermos ajudar os alunos a serem melhores cidadãos”. A Professora 7 ressaltou que ações formativas são importantes quando “abrem novos horizontes, o que nos faz dar significados à prática pedagógica”.

Bauman, em referência à educação permanente, ressalta que não se deve investir somente numa educação voltada para o trabalho, não são só as capacidades técnicas que precisam ser mobilizadas na formação; trata-se de uma educação para a cidadania, da atualização e vivência em relação aos desenvolvimentos políticos e às aceleradas mudanças das regras do jogo da política (Bauman, 2009a, 2009b).

Outras professoras também enfatizaram a necessidade de frequentarem ações de formação, como evidenciado nos relatos: “É 100% fundamental. O professor precisa assimilar que a sua formação acontece ao longo de toda nossa profissão” (Professora 2); “preciso de novos saberes sempre” (Professora 6). Para a Professora 8, além das “teorias novas a conhecer, trocas de experiências” entre os pares e com professores(as) universitários(as) e estudantes de graduação são essenciais.

A cobrança educacional e social para que os(as) professores(as) se mantenham constantemente atualizados(as) tem servido de pretexto para a instituição do chamado mercado da formação. A relação fornecedor(a)-cliente, conforme nos chama a atenção Bauman, muitas vezes prevalece na formação continuada que é ofertada aos professores(as). Franco (2019) argumenta contra essa formação mercantilista, que fornece pacotes prontos, por encomenda, por hipotéticas necessidades dos(as) professores(as) – que sequer são consultados –, numa formação que se propõe de fora para dentro da escola.

Além disso, a formação continuada ultrapassa a questão do aperfeiçoamento em relação aos conteúdos específicos das diferentes áreas

de conhecimento. Como diz Bauman (2009a), é preciso uma educação ao longo da vida para nos permitir a possibilidade de escolhas e, ainda mais, para preservar as condições que tornam as escolhas possíveis e as colocam ao nosso alcance.

Essa questão ficou clara para as professoras participantes da pesquisa, ao reconhecerem que a formação continuada é, também, tempo e espaço para construir saberes e fortalecer o coletivo docente. O relato da Professora 2 é significativo nesse sentido:

[...] esse espaço para nos reunirmos é tão importante; nós não temos tempo no dia a dia, na escola, para trocar experiências, discutir nossas angústias, dividir nossas práticas. Esses são momentos que podemos pensar sobre tudo o que estamos fazendo, o que queremos, o que esperamos da escola, da formação dos nossos alunos. E podemos refletir sobre quem sou eu, o que eu estou fazendo, por quê eu estou fazendo.

Destaca-se que o programa de formação foi pautado nos princípios da pesquisa-ação, que preconizam o protagonismo do(a) professor(a) na elaboração das ações formativas. Esse formato contribui para que todos(as) os(as) participantes atuem ativamente no processo e se reconheçam como construtores(as) da formação e da profissão.

Num tempo em que nos deparamos com a diluição das identidades individual e coletiva (Bauman, 2005), as professoras revelaram a necessidade de fortalecer seus laços profissionais, consolidando o coletivo docente. Ao questionarmos quanto aos espaços e tempos para a construção da coletividade na profissão, as professoras ressaltaram que atualmente o sistema de ensino tem proporcionado momentos para reuniões nas escolas e horários destinados a atividades didático-pedagógicas. As atividades desenvolvidas nesses encontros, segundo as docentes, centram-se em estudos e programação de atividades cotidianas.

Contudo, ao questionarmos se havia espaço para discussão de questões políticas, relacionadas à profissão docente, à escola, à sociedade e ao papel do(a) professor(a) na sociedade contemporânea, o grupo enfaticamente respondeu de forma negativa. Ressaltaram que tais discussões deveriam ocorrer, mas essa não é a realidade, embora acreditem que esse contexto possa existir em algumas escolas isoladamente, pois depende da influência/liderança do(a) gestor(a), como disse a Professora 2, em utilizar espaços e tempos para organizar esse coletivo para pensar, para questionar e para refletir. O protagonismo docente é essencial, pois:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (Bauman, 2005, p. 17).

Como ressalta Vianna (1999), é preciso tanto conhecer quem são os *nós* – identidades individuais – quanto quais são as razões e os modos de viver

em conjunto que originam, de fato, uma identidade coletiva. Rossi (2013), com fundamentação na teoria sociológica de Elias (1980), enfatiza que todos os envolvidos do campo educacional constituem teias de interdependência ou configurações e que suas ideias são modeladas mediante todas as suas experiências, essencialmente aquelas que acontecem no meio educacional.

Não obstante a instantaneidade atual, o pertencimento, os vínculos e as afiliações são necessários para a manutenção das referências e das identificações numa sociedade plural em valores. Assim, a identidade se revela como uma invenção e não uma descoberta. Deve ser alvo de um objetivo e de um esforço para construí-la e protegê-la. Nunca será fixa ou imutável, mas formada e transformada continuamente. Compreender a identidade como processo significa reconhecer a sua incompletude, fragmentação e heterogeneidade do sujeito no percurso de identificação (Bauman, 2005).

Como nos diz Nóvoa (1995), espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais precisam ser (re)encontrados, de modo que permitam ao professor(a) se apropriar dos seus processos de formação e dar um sentido para suas histórias de vida, pois:

Ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico. No ensino ou na medicina não é possível separar a pessoalidade e a profissionalidade, o que somos como pessoas e a forma como agimos profissionalmente. (Nóvoa, 2018, p. 15-16).

Ao trazer a reflexão para a dimensão coletiva da profissão, recorremos a Bauman (2001) que refere que a instantaneidade da atualidade muda radicalmente o modo como as pessoas cuidam (ou não cuidam) de seus afazeres coletivos, ou melhor, o modo como transformam (ou não transformam) certas questões em coletivas. Esse aspecto influencia a construção ou a afirmação de uma identidade no seio da coletividade docente.

Nóvoa (2018) corrobora a relevância de construir uma comunidade de diálogo e de ação, como uma abertura a práticas de colaboração e de cooperação, pois em tempos de fragmentação, divisão e individualismo é urgente que a escola reconstrua as condições para uma vida em comum, permitindo pensar em conjunto e partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetivos (ou problemas).

Cabe ressaltar que, especialmente para o processo econômico, nesta era de extrema valorização da individualização, o interesse está em construir identidades individuais e não coletivas (Bauman, 2005), sendo esta uma resistência a ser superada na carreira docente.

Considerações transitórias

Diante das análises empreendidas, constatamos, ainda que transitoriamente, ao considerar a identidade como fenômeno sempre em

mutação, que a formação continuada pode ter papel diferenciado na (re) construção da identidade profissional, pois se revelou como uma dimensão da profissão estreitamente relacionada (e influente) com a constituição da identidade docente, valorizada pelas professoras como um elemento que possibilita acompanhar as rápidas mudanças sociais em curso e assim garantir o reconhecimento social de sua função.

Outro elemento integrador da formação com a identidade se evidenciou no espaço e tempo proporcionados pela formação que, ao ser desenvolvida no formato da pesquisa-ação, permitiu refletir e (re)construir coletivamente saberes e novas concepções sobre o que é ser professor(a). Nesse contexto, para o grupo, a desvalorização social do(a) professor(a) e da própria educação escolar, marcante na contemporaneidade, impacta os significados da identidade docente, bem como a própria ação de educar. As professoras revelaram estar diante de grandes desafios, assim como pontua Bauman, sobre a desvalorização da instituição escolar, seja pelos seus próprios estudantes, pelo governo e ou pela legitimidade dos conhecimentos veiculados.

As professoras indicaram, ainda, a necessidade de oportunidades para fortalecer seus laços profissionais, consolidando o coletivo docente e a noção de pertença a um grupo específico na sociedade, sendo reconhecidas como portadoras de uma identidade própria – a identidade docente. Entretanto, a configuração atual da instituição escolar e os modos de trabalho não proporcionam momentos para construir tal objetivo de modo consistente. Ainda, professoras de Educação Física e Artes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não se sentem portadoras de uma identidade coletiva, na medida em que executam seu trabalho, em grande parte, individualmente.

Há, assim, uma tensão permanente perpassando as formulações identitárias das professoras. Embora tenhamos consciência de que o pertencimento e a identidade não são sólidos como uma rocha ou imutáveis, conforme nos lembram recorrentemente Bauman e Dubar, as professoras parecem vivenciar uma condição de diluição da identidade coletiva, sendo necessário que as negociações no coletivo aconteçam, pois são fundamentais para construir uma identidade de grupo, considerando que pertencimento e identidade são questões inerentes à condição humana.

Portanto, as múltiplas dimensões que envolvem a profissão docente, como os diferentes contextos sócio-históricos, as relações estabelecidas entre os atores educacionais, as experiências individuais, o sentimento de pertencimento e as representações, precisam ser levadas em conta, ou seja, considerar, como enfatiza Nóvoa (2018), que não é possível separar a pessoalidade e a profissionalidade no contexto do ensino.

Nas ações formativas, é preciso reconhecer, valorizar e veicular os saberes dos(as) docentes, concebidos(as) como sujeitos ativos e em sua totalidade humana (e não como objetos), rompendo com modelos de formação que consideram o(a) professor(a) como mero(a) técnico(a) reprodutor(a) de conhecimentos produzidos pela ciência e que o

desvalorizam como produtor(a) de saberes e como quem tem muito a dizer sobre sua realidade, seu trabalho escolar.

Assim, acreditamos que as ações de formação (embora não sejam a única fonte, evidentemente), se desenvolvidas na perspectiva crítica e colaborativa, são propícias para a construção de identidades mediante processos de socialização, gerando sentidos e significados à condição de ser professor(a) – promovendo, desse modo, o alcance da dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social que o ensino pode proporcionar, como deseja Dubar (2012) –, (re)construindo uma identidade coletiva, entendida como o reconhecimento dos(as) professores(as) e seu agir como um nós, encontrando as razões e os modos de viver a profissão docente em conjunto e favorecendo o sentimento de pertença profissional.

Do mesmo modo, cabe aos(às) professores(as) insistir na promoção do desenvolvimento profissional na perspectiva crítica, já que o indivíduo é sujeito ativo no processo de apropriação do mundo ao qual pertence, e, por conseguinte, buscar desencadear possibilidades de intervenção concreta tanto nas ações formadoras como nas práticas pedagógicas escolares (concebendo-as como processos articuladores e inseparáveis) que resultem numa educação básica pública diferenciada e de melhor qualidade. Como nos dizem Dubar e Bauman, se a identidade não é transmitida, mas depende da construção de cada geração (ainda que com base nas posições herdadas), ou, dito de outro modo, não é uma descoberta, mas sim uma invenção, podemos pensar na força e na necessidade de os(as) professores(as) construírem estratégias nas instituições em que atuam para formar e transformar continuamente suas identidades (reconhecendo sua incompletude, a vulnerabilidade e a fluidez da contemporaneidade que exigem esforços diante do estado frágil e transitório das relações e dos laços sociais) e, ao mesmo tempo, transformar as instituições escolares.

Concluimos que a constituição da identidade docente no cenário contemporâneo é um processo dinâmico e em constante movimento, no qual os(as) professores(as) se defrontam com as mudanças sociais, as incertezas, a pluralidade de valores e a busca por assegurar ou construir novas formas de identificação na atualidade. A percepção das professoras sobre o significado do exercício da docência atualmente está permeada pela crise do campo educativo, exposta em processos de desvalorização da profissão. Ser professor(a) significa superar cotidianamente os desafios contemporâneos. Por fim, as professoras reconhecem poucas experiências de formação continuada que tenham como objetivo gerar espaços de reflexão crítica em torno da docência, entretanto, essa dimensão da formação de professores(as) é um espaço propício para fortalecer os laços sociais e coletivos na docência, desde que se disponha a tal propósito.

Compartilhando as ideias de Bauman (2005), acreditamos que, diante da multiplicidade de significações e representações sobre o ser humano e a sociedade contemporâneos, o sujeito se confronta com inúmeras identidades possíveis de se reconhecer e muitas outras a serem inventadas. Para finalizar, consideramos que não podemos perder de vista o que Bauman

(2005, p. 83) enfatiza: “a identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”.

Referências

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 43-56, ago./dez. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009a.

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009b.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

CHAKUR, C. R. S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407, dez. 2005.

COSTA, M. V. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. In: REGO, T. C. et al. (Org.). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 115-147.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: Para quê? Para quem? In: IMBERNON, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96-109.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-129, ago./dez. 2009.

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. 2nd. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

MORICONI, G. M. (Coord.). *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC: Relatórios Técnicos, v. 52).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. António Nóvoa: uma vida para a educação. [Entrevista concedida a] Carlota Boto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-24, nov. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

ROSSI, F. *Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento*. 2013. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

VIANNA, C. *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebido em 10 de abril de 2019.

Aprovado em 4 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor

Enizete Andrade Ferreira^{I, II}
Maely Ferreira Holanda Ramos^{III, IV}
Edson Marcos Leal Soares Ramos^{V, VI}
Andréa Lobato Couto^{VII, VIII}

^I Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <nztgel@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0002-5665-1254>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <maelyramos@hotmail.com>; < https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>.

^{IV} Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia pela Universidade Federal do Pará. (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

^V Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <ramosedson@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0001-5425-8531>.

^{VI} Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{VII} Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <coachingeducativo2017@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0003-2590-8608>.

^{VIII} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4263>

Resumo

Este artigo discute os conceitos de autoeficácia e satisfação no trabalho com o objetivo de verificar a relação entre eles, além dos aspectos sociodemográficos e das condições de trabalho na docência. Os dados foram obtidos por meio do uso de instrumentos como: 1) questionário de caracterização e 2) escalas do tipo Likert de autoeficácia e satisfação no trabalho, aplicados a 87 professores em formação, em nível de graduação, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os quais atuam na rede pública de ensino em escolas localizadas nesse estado. O estudo é do tipo quantitativo, exploratório e descritivo e apresenta técnicas de análise fatorial e de correspondência. Os resultados mostraram três grupos distintos de escores fatoriais dos índices de autoeficácia e satisfação: baixa (grupo de professores com os 25% menores escores), moderada (grupo com os 50% medianos escores) e alta (grupo com os 25% maiores escores). Quanto à estatística aplicada à análise de correspondência, os resultados apontaram que houve variação em relação ao nível de autoeficácia e satisfação e que as condições de trabalho podem influenciar a satisfação no trabalho docente.

Conclui-se que há associação moderada entre autoeficácia e satisfação no trabalho dos docentes investigados e que essas, ao serem cada vez mais estudadas, podem contribuir para o desenvolvimento da educação.

Palavras-chave: análise de correspondência; análise fatorial; autoeficácia; professores; satisfação no trabalho.

Abstract

Self-efficacy, job satisfaction, sociodemographic aspects and working conditions of Parfor's teacher-students

This article discusses the concepts of self-efficacy and satisfaction at work, aiming to evaluate the relation between them and teacher's sociodemographic aspects and working conditions. Data were obtained through instruments such as: 1) characterization questionnaire and 2) Likert scales of self-efficacy and job satisfaction, which were applied to 87 teacher-students by the Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), from Universidade do Para (UFPA), which operate in Pará's public school system. This is a quantitative, exploratory and descriptive study and uses factorial and correspondence analysis techniques. Results show three different groups of factorial scores of self-efficacy and satisfaction indices: low (25% lower-score group), moderate (50% medium-score group) and high (25% higher-score group). Regarding the statistics applied to the correspondence analysis, the results showed variation on the level of self-efficacy and satisfaction and that working conditions can influence the satisfaction in the teaching work. It is concluded that there is a moderate association between the self-efficacy and job satisfaction of the teachers investigated and that, by further studying it, these may contribute to the development of education.

Keywords: job satisfaction; self-efficacy; teacher work conditions; work environment.

Resumen

Autoeficacia, satisfacción laboral, aspectos sociodemográficos y condiciones de trabajo de los docentes-alumnos del Parfor

Este artículo discute los conceptos de autoeficacia y satisfacción laboral con el objetivo de verificar la relación entre ellos, además de los aspectos sociodemográficos y las condiciones de trabajo en la docencia. Los datos se obtuvieron mediante el uso de instrumentos como: 1) cuestionario de caracterización y 2) escalas de autoeficacia y satisfacción laboral tipo Likert, aplicadas a 87 profesores en formación, a nivel de graduación,

por el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (Parfor) de la Universidad Federal do Pará (UFPA), los cuales trabajan en escuelas públicas ubicadas en el estado de Pará. El estudio es cuantitativo, exploratorio y descriptivo y presenta técnicas de análisis factorial y correspondencia. Los resultados muestran tres grupos distintos de puntajes de factores para la autoeficacia y la satisfacción: bajo (grupo de profesores con el 25 % de puntaje más bajo), moderado (grupo con el 50 % de puntaje medio) y alto (grupo con el 25 % de puntaje más alto). Con respecto a las estadísticas aplicadas al análisis de correspondencia, los resultados mostraron variación con respecto al nivel de autoeficacia y satisfacción y que las condiciones de trabajo pueden influir en la satisfacción en el trabajo docente. Se concluye que existe una asociación moderada entre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes investigados y que esas, juntas, al ser cada vez más estudiadas, pueden contribuir al desarrollo de la Educación.

Palabras clave: ambiente de trabajo; autoeficiencia; condiciones del trabajo docente; satisfacción profesional.

Introdução

As categorias autoeficácia e satisfação no trabalho são importantes elementos de influência nas ações das pessoas. A autoeficácia é definida como a crença na própria capacidade de realizar determinada tarefa (Bandura, 1977) e a satisfação no trabalho passou a ser destaque nos estudos devido à sua atuação sobre a motivação e, conseqüentemente, sobre as ações dos trabalhadores (Machado *et al.*, 2011).

As crenças de autoeficácia influenciam a maneira como as pessoas pensam, de forma equivocada ou estratégica, otimista ou pessimista, a escolha de cursos de ação a seguir, os objetivos que estabelecem para si próprias e seu empenho em relação a eles (Bandura, 2000). De modo geral, Bandura pintou um retrato do comportamento humano e da motivação, no qual as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são elementos-chave no exercício de controle e agência pessoal (Pajares, 1996).

Em relação à satisfação no trabalho, Marqueze e Moreno (2009) afirmam que o estado emocional do trabalhador pode definir sua atuação. Assim, satisfação e competência são primordiais para a vida desse indivíduo, tendo em vista que suas ações também são estabelecidas por situações emotivas e o bem-estar é uma condição que promove atitudes positivas de enfrentamento à vida.

Ramos (2015) acrescenta que a satisfação pode estar associada também ao grau de afetividade quanto à função que é desempenhada pelos trabalhadores, proporcionando-lhes sensação agradável e positiva. Esse estado sugere o motivo de muitas pessoas permanecerem no trabalho, visto que tais condições as deixam felizes em suas funções.

No contexto educativo, esses construtos impactam o comportamento docente e suas ações. A autoeficácia, segundo Perandones González, Herrera Torres e Lledó Carreres (2013), é um construto cuja origem também está na Teoria Social Cognitiva (TSC) e faz referência às crenças que os professores possuem a respeito de sua própria capacidade de exercer influência positiva na aprendizagem dos alunos (Pedro, 2007). Nessa linha, Azzi e Vieira (2014) afirmam que o professor, quando avalia sua competência na docência, parte daquilo que lhe é exigido quanto ao ensino, considerando os elementos contextuais presentes no *locus* de sua prática.

Estudos voltados à autoeficácia docente sugerem que esse é um construto importante para a compreensão do comportamento dos professores em relação aos seus colegas de trabalho (Castro-Carrasco *et al.*, 2012; Silva; Silva, 2015), aos alunos (Paiva; Del Prette, 2009) e, sobretudo, ao desenvolvimento de sua prática docente (Rodríguez *et al.*, 2009).

Por conseguinte, os pensamentos, as ações e as emoções influenciam-se mutuamente, orientados pela autoeficácia. Entende-se que as percepções dos sujeitos norteiam suas ações, bem como os resultados positivos podem reforçar a autoeficácia. Destaca-se ainda que as crenças positivas nas próprias capacidades em áreas específicas, como no contexto do ensino, podem determinar o grau de compromisso para alcançar objetivos propostos (Bandura, 1977).

As pesquisas a respeito da satisfação no trabalho no espaço escolar, tomando por base a TSC, vêm sendo relacionadas ao resultado do processo ensino-aprendizagem e apresentam como suporte nesta investigação o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST), criado com o intuito de descobrir elementos potencialmente preditores da satisfação (Ramos, 2015).

Apoiado na TSC, de Albert Bandura, o MSCST é um elemento de suporte aos estudos acerca da satisfação no trabalho docente concebido por Duffy e Lent (2009), cuja proposta é analisar, de forma integrada, o conjunto de itens que compõe o contexto educativo. A satisfação no trabalho, com base nesse modelo, é explicada por meio de cinco variáveis: a) metas de apoio – diz respeito à colaboração dos colegas de trabalho; b) condições de trabalho – quando o ambiente é propício para a realização das funções; c) progresso de objetivos – quando se percebe o sucesso alcançado pelas metas desenvolvidas; d) afeto positivo – quando se desenvolvem emoções positivas por um ambiente acolhedor no local de trabalho; e) autoeficácia docente – a crença em desenvolver com sucesso suas funções na escola para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (Ramos, 2015).

Esse modelo apresentou resultados significativos de um modo geral; no entanto, com a realização de outros estudos, novos resultados foram obtidos, elegendo-se outros elementos para serem investigados, e, com isso, ele precisou ser alterado. Sendo assim, no ano de 2011, algumas adaptações foram promulgadas, compondo o seguinte formato: satisfação no trabalho, autoeficácia, afeto positivo, satisfação com a vida, apoio de eficácia relevante, condições de trabalho (referentes à percepção do sujeito) e progresso de objetivos; perfazendo um total de sete variáveis (Lent *et al.*,

2011). Foram incluídas duas categorias: “satisfação com a vida” e “apoio de eficácia relevante”, esta última substituiu “metas de apoio” e a inclusão da variável “satisfação com a vida” justifica-se pela influência direta desta sobre a satisfação no trabalho docente (Ramos, 2015).

Devido às diferentes realidades vividas por professores, muitos pesquisadores sugerem mais variáveis explicativas, considerando-se outros elementos do contexto local que podem influenciar a percepção dos docentes quanto a aspectos relacionados à satisfação. Mais recentemente, os estudos de Ramos (2015) indicam outras variáveis citadas pelos participantes, sendo a principal: “satisfação com o salário”. Essa variável pode mostrar a percepção dos docentes a respeito de sua condição profissional, que é pouco valorizada diante das responsabilidades exigidas. Essa responsabilidade, acrescida da intensificação e da precarização do trabalho (Dal Rosso, 2008), pode, também, elevar o grau de influência sobre as ações do professor.

A satisfação docente se dá a partir de elementos que se integram ao ambiente educativo e ao contexto que configura a subjetividade desse profissional. Por isso, a satisfação no trabalho depende da percepção de cada professor e não pode ser generalizada (Pedro, 2007).

Metodologia

Natureza da pesquisa

Este estudo é do tipo quantitativo, exploratório e descritivo, para avaliar as correlações entre autoeficácia e satisfação no trabalho dos docentes, bem como os aspectos sociodemográficos e as variáveis relacionadas às condições de trabalho. Esse tipo de estudo leva à compreensão do processo educativo, visto a partir de dados numéricos, e os resultados encontrados subsidiam estudos advindos de pesquisas qualitativas que poderão explicar diferentes eventos do cotidiano escolar (Gatti, 2004).

Amostra e lócus da pesquisa

Tendo em vista que a pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre autoeficácia, satisfação no trabalho de docentes, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho, optou-se por investigar alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Esse programa, implementado pelo governo federal, é destinado à formação inicial e continuada de professores no exercício do magistério que ainda não possuem graduação ou que atuam em áreas distintas à da sua formação.

O programa tem a peculiaridade de atender professores que retornaram à sala de aula na condição de alunos e, por essa razão, contribuem com suas percepções a partir de suas práticas quando inseridos em um curso de graduação, como é o caso dos professores-alunos do curso de Pedagogia, que atuam na educação geral, isto é, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O grupo foi constituído por 87 docentes do ensino fundamental da rede pública, que atuavam em diferentes localidades do Pará e se encontravam em formação em nível de graduação pelo Parfor da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas cidades de Belém, Abaetetuba e Cametá. Foi realizada amostragem por conveniência e por ofertar o curso de Pedagogia.

O delineamento dos participantes ocorreu por meio dos seguintes critérios de inclusão: a) professores-alunos regularmente matriculados no curso de Pedagogia/Parfor; b) que estivessem cursando o 4º ou o 5º período, equivalentes ao 4º e 5º semestres, respectivamente – decidiu-se estabelecer esse ponto de corte pela necessidade de esses participantes estarem mais apropriados à vida acadêmica e poderem avaliar os aspectos que antecedem e sucedem o curso de graduação; e c) com disponibilidade em participar desta pesquisa. É importante esclarecer que se optou por não trabalhar com alunos concluintes em função de não frequentarem a universidade de forma mais intensa e regular, restando apenas a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentando, assim, presenças esporádicas. Essas condições dificultaram o acesso ao grupo como um todo.

Para esta investigação, seis turmas entraram no critério de inclusão (4º e 5º períodos), perfazendo um total de 235 alunos matriculados dos três polos (Abaetetuba, Belém e Cametá). Desse montante, participaram 87 professores-alunos, que representam 37% do total. Dos que aderiram à pesquisa, 74,7% são mulheres e 25,3% são homens, os quais frequentam o curso de Pedagogia Parfor/UFPA dos polos mencionados. Considerando a distribuição por cidade, há 18 docentes em Abaetetuba, 42 em Belém e 27 em Cametá. Como não será realizado um estudo comparativo entre as cidades, não houve necessidade de pareamento do quantitativo dos participantes.

Procedimentos de geração de dados

Foram utilizados três instrumentos na geração de dados: a) questionário de caracterização com perguntas fechadas e abertas; b) escala do tipo Likert em torno das crenças docentes; e c) escala de satisfação no trabalho. As perguntas fechadas solicitam respostas sobre idade, sexo, escola em que trabalha, período no curso, tempo de serviço, série em que leciona, jornada de trabalho, quantidade de alunos na turma, infraestrutura do prédio e local de trabalho. Com as questões abertas, levantaram-se dados sobre as percepções alusivas a estrutura da escola, fator motivador para entrar no curso pelo Programa e expectativas do curso. A escala do tipo Likert em torno das crenças dos professores foi utilizada com o propósito de identificar a percepção destes em relação à autoeficácia docente. A versão longa dessa escala possui 24 itens e a versão curta, traduzida e adaptada por Guerreiro-Casanova e Azzi (2013), tem 12 itens, cujas alternativas variam de “nada capaz” (1) a “muito capaz” (10), com consistência interna de 0,950. Aplicou-se, ainda, a escala de satisfação no trabalho (Judge *et al.*, 1998), validada nacionalmente por Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015),

com cinco questões que variam de “discorda fortemente” (1) a “concorda fortemente” (7), obtendo, assim, consistência interna de 0,793. O objetivo do uso dessa escala foi verificar o nível de satisfação dos docentes-alunos no seu local de trabalho. Para tanto, foi solicitada a autorização das pessoas responsáveis.

Nessa fase, a aproximação inicial ocorreu no polo Belém, onde houve apresentação do projeto de pesquisa para as turmas de Pedagogia, bem como da intenção do estudo e da participação desses sujeitos. Assim, houve esclarecimento acerca dos instrumentos de coleta – para que os participantes se apropriassem minimamente do instrumento ora empregado – e de dúvidas eventuais. Todos os instrumentos são autoexplicativos e foram aplicados coletivamente.

Antes de iniciar a coleta, foi disponibilizado com o material um termo de consentimento a ser assinado por todos, para que os dados recolhidos pudessem ser utilizados na pesquisa. Com a distribuição do material, a colaboração de alguns bolsistas proporcionou melhor desenvolvimento do trabalho. O segundo polo a ser investigado foi o de Abaetetuba. O terceiro e último foi o de Cametá, com turmas de Pedagogia (a partir do critério de inclusão), com sede funcionando na cidade de Limoeiro do Ajuru. Nesse município, foi apresentado o trabalho, porém, as coletas só puderam ser realizadas no intervalo das aulas. Houve, assim, o imperativo de se dispor de dois dias para alcançar um número maior de participantes. A intenção consistiu em distribuir e receber os questionários no mesmo dia, para evitar extravio de material ou esquecimento por parte de alguns professores.

Análise de dados

Para análise, aplicou-se a combinação de duas técnicas estatísticas: análise fatorial (AF) e análise de correspondência (AC). A AF foi usada por se tratar de uma técnica estatística cujo objetivo é apresentar elementos intrínsecos a um grupo de fatores observáveis que estruturam a matriz de dados (Maroco, 2007). Ela decodifica uma estrutura consolidada para identificar os elementos que a compõem e compreender as relações entre as variáveis que estejam interrelacionadas. A sua utilização exige alguns pressupostos: teste de normalidade e identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados). Atendidas as exigências, a análise da matriz é iniciada, na qual os valores de correlações devem ser iguais ou maiores que 0,30 (Hair Júnior *et al.*, 2005).

Logo após, empregou-se a análise estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar o ajuste da análise fatorial, cujos valores variam de 0 a 1. Quanto maior a proximidade de 1, seu valor se torna mais adequado ao uso dessa técnica (Maroco, 2007).

A classificação do valor de KMO é exposta na Tabela 1 (Pestana; Gageiro, 2005; Fávero *et al.*, 2009).

Tabela 1 – Classificação da análise fatorial pela estatística KMO

| Valor de KMO | Recomendação à AF |
|--------------|--------------------------|
| 0,90 1,00 | Excelente |
| 0,80 0,90 | Boa |
| 0,70 0,80 | Média |
| 0,60 0,70 | Razoável |
| 0,50 0,60 | Mal, mas ainda aceitável |
| 0,00 0,50 | Inaceitável |

Fonte: Ferreira (2018), p. 79.

Após a averiguação acerca da adequação dos dados para a aplicação da técnica multivariada, foram realizados o teste de esfericidade de Bartlett, que avalia se a matriz de correlação é igual à matriz identidade, e a análise da matriz anti-imagem, que é indicada por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA), para saber se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, pois, quanto mais próximo de 1 for o valor da MAA, mais adequada para a aplicação ela se torna com valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, os quais indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores).

A quantidade de fatores extraídos se dá a partir do critério de Kaiser. Quando esses são definidos, apresentam autovalores maiores que 1, os demais serão descartados. Os fatores extraídos são rotacionados posteriormente, por meio do método Varimax, para que possam maximizar a informação de cada variável usada na construção dos índices.

Para calcular os escores fatoriais (índices) do participante da pesquisa, multiplicam-se os valores atribuídos a cada pergunta pelos pesos fatoriais. Além disso, na busca de uma melhor compreensão, realiza-se uma padronização dos valores obtidos, para que esses possam ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Nesse caso, o *i-ésimo* valor padronizado de um índice é obtido por $FP_i = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right)$, em que F_i é o escore do *i-ésimo* professor e F_{min} e F_{max} são, respectivamente, os valores mínimo e máximo observados para os escores fatoriais associados a cada professor. A análise fatorial só foi possível devido à utilização do *software* SPSS, versão 24.0.

Análise de correspondência

Essa técnica estatística é utilizada para explorar aquilo que se associa ou é similar entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas (Fávero *et al.*, 2009). Trata-se de uma técnica de interdependência cujo objetivo é destacar a excelência da estrutura dos dados averiguados e sua principal característica é a redução daqueles a serem analisados, com perda mínima de informações, transformando as linhas e as colunas das tabelas em

unidades correspondentes. Essa organização colabora para a representação conjunta dos dados, por ser essa correspondência a base para a construção dos gráficos. Com isso, há dois tipos de análise de correspondência: a *simples*, que constitui a aplicação de tabelas de contingência com dupla entrada, e a *múltipla*, que representa as tabelas de contingência com múltiplas entradas.

A técnica da análise de correspondência é validada seguindo alguns pressupostos, em torno do teste qui-quadrado (χ^2), para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo (Pestana; Gageiro, 2005). As hipóteses testadas são as seguintes: H0, nas quais as variáveis são independentes, e H1, em que as variáveis são dependentes. O próximo passo consiste em calcular o critério β , que visa à verificação da dependência entre as categorias das variáveis. As hipóteses testadas são H0: as categorias das variáveis são independentes e H1: as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor é $\beta \geq 3$, configura a rejeição da hipótese (H0), concluindo-se que as categorias das variáveis são associadas entre si. Outro pressuposto que precisa ser analisado é o cálculo do percentual de inércia, que diz respeito à variação apresentada por dimensão. Quando a análise de correspondência simples é utilizada, um elemento que se associa é propagado em um plano bidimensional. Dessa forma, a adição do percentual de inércia das dimensões 1 e 2 deve ser igual ou superior a 70%, para que os resultados tenham validade (Ramos; Almeida; Araújo, 2016).

A probabilidade de uma categoria de variável estar associada a outra é verificável ao se calcular o coeficiente de confiança com o uso de um procedimento baseado nos resíduos definidos a partir da diferença entre as frequências desejáveis e as observáveis. Por fim, após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança (γ) para verificar a significância dos resíduos calculados. As associações entre as categorias são consideradas viáveis quando o valor do coeficiente de confiança indica, mesmo que moderadamente, probabilidades significativas, isto é, $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$, ou quando o valor do coeficiente de confiança mostra probabilidades fortemente significativas, $(\gamma) \geq 70,00\%$. A análise de correspondência será realizada com o auxílio do aplicativo *Statistica*, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se $\alpha = 5\%$ ($p \leq 0,05$) para rejeição da hipótese nula.

Utilizaram-se as seguintes variáveis de análise: a) autoeficácia; b) satisfação no trabalho; c) aspectos sociodemográficos – sexo, idade, tempo na docência, tempo na escola, série em que leciona; d) condições de trabalho – jornada de trabalho, número de alunos por turma, jornada da escola e infraestrutura.

Resultados e discussões

Resultado da aplicação da análise fatorial ao conjunto de dados

A partir da análise fatorial, pode-se notar na Tabela 2 um considerável número de correlações com valores do nível descritivo (p) inferiores a 0,05

(5%) para as variáveis utilizadas na construção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia, que indicam que todas as variáveis são adequadas à aplicação da técnica de AF.

Observa-se que os valores dos índices estatísticos KMO (Tabela 3) apresentam Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia superiores a 0,50, o que demonstra adequação da análise fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas), verificável, também, pelo nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$). A consequência disso é a rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser uma matriz identidade, isto significa que as perguntas que compõem a escala de satisfação no trabalho apresentam correlação entre si, assim como as perguntas da escala de autoeficácia (Tabela 3). Esse processo sustenta o uso da análise fatorial para a extração de fatores e para a estimação dos escores fatoriais e posterior construção dos índices.

Todos os valores de MAA para as variáveis (perguntas) necessárias à construção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia, individualmente, encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de análise fatorial. Ou seja, todos os valores de MAA são superiores a 0,50 (Tabela 3).

Mais de 50% da informação do conjunto de variáveis (perguntas) obtidas dos elementos consegue ser restituída, conforme apresentado a partir do %Var (Tabela 3). Porém, é importante acrescentar que o critério utilizado para retenção dos fatores não foi o %Var restituído e sim o critério de Kaiser. Um fator com autovalor superior a 1 foi conservado pelo critério de Kaiser para a construção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia.

Tabela 2 – Correlação de Pearson (r) e nível descritivo (p) das variáveis (perguntas) relacionadas na construção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia

(continua)

| | | Satisfação | | | |
|------------|----|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | | P1 | P2 | P3 | P4 |
| Satisfação | P2 | r = 0,51 p = 0,000 | | | |
| | P3 | r = 0,10 p = 0,167 | r = 0,02 p = 0,411 | | |
| | P4 | r = 0,55 p = 0,000 | r = 0,46 p = 0,000 | r = 0,18 p = 0,050 | |
| | P5 | r = -0,21 p = 0,024 | r = -0,21 p = 0,023 | r = -0,02 p = 0,436 | r = -0,30 p = 0,002 |

Legenda:

- P1 – Estou bastante satisfeito com meu emprego atual.
- P2 – Na maioria dos dias estou entusiasmado com meu trabalho.
- P3 – Cada dia de trabalho parece nunca terminar.
- P4 – Eu realmente gosto do meu trabalho.
- P5 – Eu acho meu trabalho razoavelmente desagradável.

Tabela 2 – Correlação de Pearson (r) e nível descritivo (p) das variáveis (perguntas) relacionadas na construção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia

| | | Autoeficácia | | | | | | | | | | |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----|
| | | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 |
| P2 | r = 0,18 p = 0,051 | | | | | | | | | | | |
| P3 | r = 0,22 p = 0,023 | r = 0,65 p = 0,000 | | | | | | | | | | |
| P4 | r = 0,32 p = 0,001 | r = 0,43 p = 0,000 | r = 0,70 p = 0,000 | | | | | | | | | |
| P5 | r = 0,18 p = 0,047 | r = 0,56 p = 0,000 | r = 0,78 p = 0,000 | r = 0,74 p = 0,000 | | | | | | | | |
| P6 | r = 0,05 p = 0,307 | r = 0,42 p = 0,000 | r = 0,42 p = 0,000 | r = 0,52 p = 0,000 | r = 0,47 p = 0,000 | | | | | | | |
| P7 | r = 0,24 p = 0,014 | r = 0,58 p = 0,000 | r = 0,58 p = 0,000 | r = 0,58 p = 0,000 | r = 0,68 p = 0,000 | r = 0,54 p = 0,000 | | | | | | |
| P8 | r = 0,15 p = 0,082 | r = 0,26 p = 0,007 | r = 0,48 p = 0,000 | r = 0,53 p = 0,000 | r = 0,56 p = 0,000 | r = 0,48 p = 0,000 | r = 0,60 p = 0,000 | | | | | |
| P9 | r = 0,13 p = 0,107 | r = 0,09 p = 0,194 | r = 0,07 p = 0,268 | r = 0,06 p = 0,285 | r = 0,14 p = 0,102 | r = 0,17 p = 0,063 | r = 0,20 p = 0,033 | r = 0,23 p = 0,016 | | | | |
| P10 | r = 0,03 p = 0,383 | r = 0,51 p = 0,000 | r = 0,60 p = 0,000 | r = 0,50 p = 0,000 | r = 0,62 p = 0,000 | r = 0,54 p = 0,000 | r = 0,53 p = 0,000 | r = 0,62 p = 0,000 | r = 0,32 p = 0,001 | | | |
| P11 | r = 0,17 p = 0,054 | r = 0,08 p = 0,235 | r = 0,24 p = 0,012 | r = 0,16 p = 0,064 | r = 0,32 p = 0,001 | r = 0,10 p = 0,187 | r = 0,27 p = 0,006 | r = 0,36 p = 0,000 | r = 0,43 p = 0,000 | r = 0,34 p = 0,001 | | |
| P12 | r = 0,22 p = 0,019 | r = 0,39 p = 0,000 | r = 0,41 p = 0,000 | r = 0,31 p = 0,002 | r = 0,41 p = 0,000 | r = 0,30 p = 0,003 | r = 0,45 p = 0,000 | r = 0,56 p = 0,000 | r = 0,45 p = 0,000 | r = 0,57 p = 0,000 | r = 0,34 p = 0,001 | |

Fonte: Ferreira (2018), p. 84.

Legenda:

- P1 – Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula;
- P2 – Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares;
- P3 – Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar;
- P4 – Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho;
- P5 – Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar;
- P6 – Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas em atividades e provas para seus alunos;
- P7 – Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula;
- P8 – Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula;
- P9 – Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas;
- P10 – Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos;
- P11 – Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola;
- P12 – Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula.

Os dados foram restituídos das variáveis (perguntas) satisfatoriamente pelos fatores retidos e já apresentam valores de comunalidade superiores a 0,30 (30%). Todas as variáveis exibem no mínimo correlação moderada ($r \geq 0,50$), sendo mantidas no processo de construção dos índices (Tabela 3).

Tabela 3 – Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise fatorial às variáveis necessárias à construção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia

| Índice | Categoria | KMO | Esfericidade Bartlett | % Var | MAA | Comum | Correlação (r) | Escores Fatoriais |
|--------------|-----------|-------|-----------------------------------|--------|--------|-------|----------------|-------------------|
| Satisfação | P1 | 0,712 | $\chi^2 = 73,410$ $p = 0,000$ | 64,12% | 0,697a | 0,656 | 0,799 | 0,418 |
| | P2 | | | | 0,737a | 0,609 | 0,779 | 0,263 |
| | P3 | | | | 0,564a | 0,950 | 0,974 | 0,865 |
| | P4 | | | | 0,700a | 0,684 | 0,793 | 0,503 |
| | P5 | | | | 0,788a | 0,301 | -0,528 | -0,067 |
| Autoeficácia | P1 | 0,848 | $\chi^2 = 540,078$ $p = 0,000$ | 67,75% | 0,622a | 0,881 | 0,886 | 0,805 |
| | P2 | | | | 0,792a | 0,544 | 0,676 | 0,094 |
| | P3 | | | | 0,871a | 0,752 | 0,815 | 0,195 |
| | P4 | | | | 0,846a | 0,727 | 0,771 | 0,254 |
| | P5 | | | | 0,891a | 0,763 | 0,851 | 0,183 |
| | P6 | | | | 0,874a | 0,555 | 0,658 | -0,125 |
| | P7 | | | | 0,884a | 0,665 | 0,809 | 0,194 |
| | P8 | | | | 0,840a | 0,606 | 0,748 | 0,135 |
| | P9 | | | | 0,696a | 0,684 | 0,757 | 0,297 |
| | P10 | | | | 0,890a | 0,756 | 0,802 | -0,007 |
| | P11 | | | | 0,768a | 0,582 | 0,629 | 0,402 |
| | P12 | | | | 0,850a | 0,615 | 0,658 | 0,281 |

Fonte: Ferreira (2018), p. 85.

Nota: KMO – Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 – Valor do Qui-quadrado; p – Nível Descritivo; % Var – % Variância Explicada pelo Fator; MAA – Medida de Adequação da Amostra; Comum – Comunalidade.

Legenda:

Satisfação: P1 – Estou bastante satisfeito com meu emprego atual; P2 – Na maioria dos dias estou entusiasmado com meu trabalho; P3 – Cada dia de trabalho parece nunca terminar; P4 – Eu realmente gosto do meu trabalho; P5 – Eu acho meu trabalho razoavelmente desagradável.

Autoeficácia: P1 – Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula; P2 – Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares; P3 – Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar; P4 – Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho; P5 – Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar; P6 – Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas em atividades e provas para seus alunos; P7 – Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula; P8 – Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula; P9 – Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas; P10 – Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos; P11 – Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola; P12 – Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula.

Assim, a partir dos escores fatoriais (Tabela 3), os índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia são, respectivamente, dados por

$$\text{Satisfação} = 0,418 \times P1 + 0,263 \times P2 + 0,865 \times P3 + 0,503 \times P4 - 0,067 \times P5; \quad (1)$$

e

$$\text{Autoeficácia} = 0,805 \times P1 + 0,094 \times P2 + 0,195 \times P3 + 0,254 \times P4 + 0,183 \times P5 - 0,125 \times P6 + 0,194 \times P7 + 0,135 \times P8 + 0,297 \times P9 - 0,007 \times P10 + 0,402 \times P11 + 0,281 \times P12 \quad (2)$$

As equações 1 e 2 indicam valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), mostrando que, quanto maior for o valor/escore alcançado para um determinado professor, maior é, respectivamente, sua satisfação e autoeficácia.

Após a obtenção dos índices Y_1 – satisfação e Y_2 – autoeficácia, foi possível calcular os escores fatoriais para cada docente. Por exemplo, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores foram atingidos:

$$\text{Satisfação} = 0,418 \times 1 + 0,263 \times 7 + 0,865 \times 7 + 0,503 \times 7 - 0,067 \times 1 = 11,77$$

e

$$\text{Autoeficácia} = 0,805 \times 8 + 0,094 \times 7 + 0,195 \times 9 + 0,254 \times 10 + 0,183 \times 10 - 0,125 \times 10 + 0,194 \times 10 + 0,135 \times 8 + 0,297 \times 10 - 0,007 \times 10 + 0,402 \times 8 + 0,281 \times 10 = 23,92$$

A partir dos escores fatoriais de cada professor, foi criado um padrão dos valores obtidos, para que pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Assim, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores padronizados foram atingidos:

(i) Escore Padronizado do Índice de Satisfação (Epi_s):

$$Epi_{s_1} = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left(\frac{11,77 - 2,24}{13,44 - 2,24} \right) \times 100 = 85,07\%$$

e

(ii) Escore Padronizado do Índice de Autoeficácia (Epi_{ae}):

$$Epi_{ae_1} = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left(\frac{23,92 - 12,19}{27,08 - 12,19} \right) \times 100 = 78,79\%$$

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada professor para os dois índices, foi realizada uma classificação dos professores em três categorias, com base na teoria dos quartis amostrais (Bussab; Morettin, 2011): 1) baixa – grupo de professores com os 25% menores escores; 2) moderada – grupo de professores com os 50% medianos escores; e 3) alta – grupo de professores com os 25% maiores escores (Tabela 4).

Tabela 4 – Classificação dos professores a partir dos escores padronizados dos índices Y1 – satisfação e Y2 – autoeficácia

| Classificação | Índice | |
|---------------|-----------------|-----------------|
| | Satisfação | Autoeficácia |
| Baixa | 0,00 a 51,57% | 0,00 a 53,53% |
| Moderada | 51,58 a 76,54% | 53,54 a 74,37% |
| Alta | 76,55 a 100,00% | 74,38 a 100,00% |

Fonte: Ferreira (2018), p. 79.

Resultado da aplicação da análise de correspondência

Os valores do nível descritivo (p) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do critério Beta (β) maior ou igual a 3 apontam que existe dependência tanto das variáveis como de suas categorias (Tabela 5). É notável que a soma dos percentuais de inércia indica que mais de 70% da informação foi restituída pela análise de correspondência. Desse modo, os pressupostos para utilização dessa técnica de análise são satisfeitos.

Tabela 5 – Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência aos índices: satisfação, autoeficácia, idade, sexo, tempo de docência, tempo de escola, alunos por turma, jornada de trabalho e infraestrutura

| Índices | χ^2 | L | C | B | % Inércia | p |
|---------------------------------------|----------|---|---|-------|-----------|-------|
| Autoeficácia versus satisfação | 28,57 | 3 | 3 | 12,28 | 100,00 | 0,000 |
| Autoeficácia versus idade | 11,79 | 3 | 3 | 3,89 | 100,00 | 0,019 |
| Autoeficácia versus sexo | 16,37 | 2 | 3 | 10,16 | 100,00 | 0,003 |
| Autoeficácia versus tempo de docência | 40,94 | 3 | 3 | 18,47 | 100,00 | 0,000 |
| Autoeficácia versus tempo na escola | 22,78 | 3 | 3 | 9,39 | 100,00 | 0,001 |
| Autoeficácia versus alunos por turma | 48,06 | 2 | 3 | 32,57 | 100,00 | 0,001 |
| Satisfação versus idade | 21,51 | 3 | 3 | 8,76 | 100,00 | 0,003 |
| Satisfação versus sexo | 10,55 | 2 | 3 | 6,05 | 100,00 | 0,005 |
| Satisfação versus tempo de docência | 25,11 | 3 | 3 | 10,56 | 100,00 | 0,000 |
| Satisfação versus tempo na escola | 22,46 | 3 | 3 | 9,23 | 100,00 | 0,000 |
| Satisfação versus alunos por turma | 6,11 | 2 | 3 | 3,00 | 100,00 | 0,047 |
| Satisfação versus jornada da escola | 21,55 | 3 | 3 | 8,77 | 100,00 | 0,000 |
| Satisfação versus infraestrutura | 23,12 | 3 | 3 | 9,56 | 100,00 | 0,000 |

Fonte: Ferreira (2018), p. 80.

A Tabela 6 expõe as estatísticas que indicam a probabilidade de associações entre a autoeficácia, a satisfação no trabalho e as variáveis sociodemográficas e de condições de trabalho.

Tabela 6 – Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência às variáveis: autoeficácia, satisfação, idade, sexo, tempo de docência, tempo na escola, série em que leciona, jornada de trabalho, alunos na turma, jornada na escola e infraestrutura

| Variável | Categoria | Autoeficácia | | |
|--------------------------|-------------------|---------------|---------------|--------------|
| | | Baixa | Moderada | Alta |
| Satisfação | Baixa | 0,41(32,12) | 2,32(97,96)* | -3,54(0,00) |
| | Moderada | 0,76(55,50)** | -1,84(0,00) | 1,75(91,91)* |
| | Alta | -1,48(0,00) | 0,26(20,53) | 1,10(72,77)* |
| Idade (anos) | 22 a 33 | -0,76(0,00) | -0,74(0,00) | 1,74(91,83)* |
| | 34 a 47 | 0,95(65,61)** | 0,86(60,81)** | -2,08(0,00) |
| | 48 a 62 | -0,53(0,00) | -0,43(0,00) | 1,10(72,77)* |
| | Sexo | Masculino | -0,53(0,00) | -1,80(0,00) |
| Tempo de docência (anos) | Feminino | 0,31(24,39) | 1,05(70,45)* | -1,72(0,00) |
| | 2 a 7 | 2,95(99,68)* | -2,08 (0,00) | -0,07(0,00) |
| | 8 a 17 | -3,86(0,00) | 2,35(98,10)* | 0,60(45,26) |
| | 18 a 37 | 2,31(97,91)* | -1,11(0,00) | -0,76(0,00) |
| Tempo na escola (anos) | < = 2 | 1,75(92,04)* | -1,04(0,00) | -0,31(0,00) |
| | 2,1 a 8,9 | -0,26(0,00) | 1,61(89,30)* | -1,93(0,00) |
| | 9 a 37 | -1,48(0,00) | -1,11(0,00) | 2,95(99,68)* |
| Série em que leciona | Ed. Infantil | | | |
| | Fundamental | | $p = 0,060$ | $p = 0,619$ |
| Jornada de trabalho | Até 20h | | | |
| | Mais de 20h | | $p = 0,197$ | $p = 0,302$ |
| Alunos por turma | Menos de 30 | 2,94(99,67)* | -0,20(0,00) | -2,60(0,00) |
| | 30 a 40 | -4,27(0,00) | 0,29(23,09) | 3,78(99,98)* |
| Jornada da escola | Nessa escola | | | |
| | Nessa e em outras | | $p = 0,157$ | |
| | Adequada | | | |
| Infraestrutura | Pouco Adequada | | $p = 0,271$ | |
| | Adequada | | | |
| | Insuficiente | | | |

Fonte: Ferreira (2018), p. 88.

Notas:

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

**Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$.

Observa-se que professores com baixa autoeficácia estão moderadamente satisfeitos com o trabalho; têm idade de 34 a 47 anos; tempo de docência de 2 a 7 anos; tempo na escola menor ou igual a 2 anos; e menos de 30 alunos por turma (Tabela 6).

Percebe-se que o nível de satisfação não está associado ao nível de autoeficácia, explicado a partir de outras variáveis que podem ter influência sobre o estado emocional do docente. De acordo com o MSCST, a satisfação no trabalho pode ser demonstrada mediante a associação de um conjunto de fatores que emergem do contexto escolar e do trabalho docente. Além disso, os professores referidos encontram-se entre a fase da descoberta na profissão (3 primeiros anos) e a fase da estabilização (entre 4 e 6 anos), marcada pelo compromisso, escolhas e afirmação na docência (Huberman, 1995). Essa condição pode ter sido parte dos fatores que elevaram a satisfação no trabalho, pois congrega a fase da descoberta como fator positivo, passando à fase de estabilização, com boas referências sobre a profissão.

Notou-se, nessa amostra, que professores com moderada autoeficácia estão pouco satisfeitos com o trabalho; têm idade de 34 a 47 anos; sexo feminino; tempo de docência de 8 a 17 anos; e tempo na escola de 2,1 a 8,9 anos (Tabela 6).

A moderada autoeficácia, resultante neste estudo, indicou professores pouco satisfeitos com o trabalho. Trata-se de uma variável relevante para a compreensão da satisfação no trabalho, pois há influência recíproca entre essas categorias. Portanto, se os professores apresentam moderada autoeficácia, seu grau de satisfação também se altera (Ramos, 2015). O período de carreira docente referido caracteriza-se pela fase de diversificação e experimentação em que se aspira a melhorias profissionais (Huberman, 1995). A questão da satisfação pode estar relacionada, também, ao gênero, como apontam estudos anteriores. Zibetti e Pereira (2010), por exemplo, registram a existência de uma sobrecarga na ocupação feminina, que se encontra dividida entre as demandas dos afazeres domésticos, do cuidado em relação aos filhos e das exigências do trabalho. Tal sobrecarga, segundo as autoras, decorre de fatores culturais que se mantêm nas relações familiares e, também, como consequência financeira dos baixos salários, que não permitem a contratação de mão de obra doméstica, a fim de proporcionar tempo livre para a família e o lazer.

Os resultados evidenciaram, ainda, que professores com elevada autoeficácia estão associados à moderada e alta satisfação; têm idade de 22 a 33 anos e 48 a 62 anos; sexo masculino; tempo na escola de 9 a 37 anos; e 30 a 40 alunos por turma (Tabela 6).

Nesse cruzamento, ao contrário do teste anterior com moderada autoeficácia, os níveis altos de autoeficácia foram associados à alta satisfação, corroborando a literatura. A autoeficácia docente é explicada por Bandura (2001, 2008) como resultante de experiências diretas vividas de forma positiva, o que pode ter contribuído com as crenças positivas desses professores a respeito de si mesmos. Por outro lado, a autoeficácia é uma

das variáveis preditoras, segundo o MSCST, que pode levar à satisfação (Duffy; Lent, 2009).

É importante salientar que a autoeficácia pode auxiliar na satisfação, porém, não é único motivador para sua ocorrência. O contexto no qual está inserido o docente pode apresentar outras situações condicionantes à maneira como se sente. Nesse caso em questão, a falta de estrutura está relacionada às condições de trabalho às quais o docente é submetido. As situações reais muitas vezes não condizem com as aspiradas por eles; a satisfação no trabalho é um fenômeno subjetivo. No entanto, eventos como as condições de trabalho podem ocasionar baixa ou nenhuma satisfação (Locke, 1969, 1976). Portanto, diferentes fatores podem acarretar a insatisfação docente.

Professores com baixa satisfação estão associados a: idade de 48 a 62 anos; sexo feminino; tempo de docência de 18 a 37 anos; tempo na escola menor ou igual a 2 anos; menos de 30 alunos por turma; jornada da escola nessa e em outras; e infraestrutura insuficiente (Tabela 6).

A baixa satisfação, associada à idade e à infraestrutura insuficiente, pode ocorrer em função das experiências vivenciadas em um local de trabalho pouco estruturado para o desenvolvimento da prática pedagógica. São professores com longo tempo de carreira e com subsídios para avaliar as condições atuais de trabalho. O aspecto satisfação no trabalho associado à idade pode ser justificado por esses indivíduos exercerem a função docente há mais de dez anos, e a experiência, subsidiada pelo conhecimento adquirido na formação, proporcionou-lhes visão crítica sobre o local atual em que laboram. As boas condições estruturais e de relações (ambiente acolhedor) são fundamentais para elevar ao alto nível o trabalho docente, que, somadas às experiências, podem proporcionar a satisfação no trabalho. Por outro lado, as péssimas condições estruturais e de relações no ambiente de trabalho podem levar à insatisfação e ao mal-estar docente. Essas condições sustentam os resultados obtidos pelo estudo de Ramos (2015) quanto à realização dos professores, no qual afirma que um clima institucional positivo e a satisfação com a vida são fundamentais para que o docente se sinta feliz.

Acrescenta-se que a baixa satisfação, associada à idade referida, pode se dar em função das experiências vivenciadas nessa etapa, pouco promissoras no local de trabalho, que podem ser comparadas à fase do desinvestimento (Huberman, 1995), quando os professores deixam de investir na profissão. Por outro lado, é provável que esse desinvestimento seja também uma forma de resistência a imposições que os professores consideram erradas (Vieira; Mendonça Neto; Antunes, 2015), portanto, a relatividade quanto à satisfação docente é pertinente. Nesse caso, o fator tempo pode determinar a maneira como o docente percebe sua profissão, pois as suas experiências refletem de modo positivo ou negativo em suas avaliações sobre a carreira.

A satisfação no trabalho é um construto resultante de diferentes variáveis que estão direta ou indiretamente ligadas ao docente. Os estudos de Ramos (2015) encontraram variáveis ainda pouco exploradas

por pesquisadores, mas que podem explicar a satisfação ou insatisfação docente, como pressão com o tempo, experiências, salários, relações com colegas, entre outras.

Professores com moderada satisfação estão associados a: idade de 22 a 33 anos; tempo de docência de 2 a 7 anos; tempo na escola menor ou igual a 2 anos; 30 a 40 alunos por turma; jornada da escola nessa e em outras; e infraestrutura insuficiente (Tabela 6).

A moderada satisfação docente, associada à idade supracitada, pode estar relacionada ao número de alunos por turma e à infraestrutura da escola insuficiente. Professores com menos experiência podem apresentar menos satisfação por não saber lidar com situações adversas, como um número considerável de alunos por turma e poucas condições de trabalho que subsidiem suas ações.

Professores com alta satisfação estão associados a: idade de 34 a 47 anos; sexo masculino; tempo de docência de 8 a 17 anos; tempo na escola de 2,1 a 8,9 anos; 30 a 40 alunos por turma; jornada da escola nessa escola; e infraestrutura adequada (Tabela 6).

Os altos níveis de satisfação estão relacionados aos fatores idade, tempo na docência e infraestrutura adequada. Nesse caso, mais experiência no serviço docente, associada à maturidade e às condições de trabalho, pode ser determinante ao sentimento de satisfação. É importante lembrar que uma experiência profissional positiva constrói a autoeficácia docente e um ambiente acolhedor (afeto positivo) remete ao bem-estar e à satisfação. Essas são algumas das variáveis influenciadoras de satisfação no trabalho, conforme o MSCST, de Duffy e Lent (2009). Esse, no entanto, é um resultado que não pode ser generalizado, devido à particularidade do grupo pesquisado, pois o estudo de Ramos (2015) mostra que algumas variáveis desse modelo pouco explicaram a satisfação do trabalho docente e outras (eficácia coletiva, condições de trabalho e progresso de objetivos) não apresentaram nenhuma relação significativa com a satisfação. Como já mencionado, o nível de satisfação é particular (Locke, 1969, 1976) e fatores relacionados ao contexto escolar elevam ou subtraem o grau de satisfação.

Atualmente, a intensificação do trabalho (Dal Rosso, 2008) e a regulação (Maués; Camargo, 2012) sobre as ações docentes podem provocar o descontentamento pela profissão. Por isso, as condições às quais o professor é submetido fazem com que estabeleça uma relação positiva ou negativa dentro da instituição de ensino na qual está inserido.

Considerações finais

Este artigo analisou as categorias autoeficácia e satisfação no trabalho docente subsidiadas pela Teoria Social Cognitiva. Pesquisas relacionadas a esses temas sugeriram forte influência dessas categorias sobre as percepções e, conseqüentemente, sobre as ações dos professores. Para este estudo, acrescentam-se, ainda, os aspectos sociodemográficos e

as condições de trabalho, analisados no grupo investigado, por serem elementos extremamente importantes na vida dos trabalhadores.

As investigações acerca do fazer docente levam a várias possibilidades interpretativas, e buscou-se verificar a correlação entre as categorias autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e de condições de trabalho na vida profissional dos professores pesquisados. Muito embora não se possa afirmar definitivamente o que satisfaz ou não os professores, considera-se que o presente estudo demonstrou a correlação entre as categorias supracitadas em um grupo expressivo de docentes, que vivenciam seu trabalho em diferentes localidades do País, mesmo que inseridos em uma mesma região.

Evidenciaram-se características dos ciclos de vida profissional apontados pela literatura, que relaciona o tempo no magistério a diferentes percepções dos docentes acerca de sua carreira que podem estar associadas às suas experiências pessoais e profissionais. Considera-se como particularidade o caso das mulheres, pois os achados deste estudo confirmam dados encontrados em outras pesquisas que mostram uma desvalorização do trabalho feminino no magistério, acarretando baixa satisfação no trabalho entre as professoras. Tais evidências favorecem um olhar mais atento e comprometido com a profissão docente, corroborando a literatura que indica que professores com elevada autoeficácia associada à satisfação no trabalho podem desenvolver práticas docentes mais colaborativas, persistir em estratégias para o alcance dos objetivos propostos e ser mais resilientes diante das dificuldades (Ramos, 2016).

Por isso, a realização desta pesquisa foi importante, pois permitiu conhecer um pouco mais sobre a percepção dos docentes acerca de seus sentimentos em relação ao trabalho, o que poderá nortear novos estudos e possíveis mudanças nas políticas públicas educacionais.

Uma das limitações do estudo foi a amostra ser constituída apenas por professores da rede pública do ensino fundamental, em formação no nível de graduação pelo Parfor/UFPA. No entanto, pode ser ampliado a outros grupos e outras modalidades de ensino ainda não explorados nesse aspecto, bem como a outras localidades e/ou regiões. Apesar das limitações, os resultados mostraram que a autoeficácia e a satisfação no trabalho docente podem contribuir para a educação da região e, por conseguinte, do País. Por isso, precisam ser exploradas e consideradas enquanto elementos importantes de análise inseridos no processo educativo.

Referências

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Org.). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Princeton, NJ, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. *American Psychological Society*, Stanford, CA, v. 9, n. 3, p. 75-78, June 2000.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Stanford, CA, v. 52, p. 1-26, Feb. 2001.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 14-39.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística básica*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CASTRO-CARRASCO, P. J. et al. La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, Chía, Colombia, v. 15, n. 2, p. 265-288, mayo/ago. 2012.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!*: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUFFY, R. D.; LENT, R. W. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, [S. l.], v. 75, n. 2, p. 212-223, 2009.

FÁVERO, L. et al. *Análise dos dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, M. F. H. *Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor*. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Efficacy beliefs and teacher's job satisfaction: a Brazilian study. In: INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION CONFERENCE, 35., 2013, Porto, Portugal. *Anais...* Porto, Portugal: European Federation of Psychologists's Associations, 2013.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: especificidades das séries e turnos. *Psicologia, Ensino & Formação*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 95-120, 2015.

HAIR JÚNIOR, J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JUDGE, T. A. et al. Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, Bellevue, WA, v. 83, n. 1, p. 17-34, Feb. 1998.

LENT, R. W. et al. Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, [S.l.], v. 79, n. 1, p. 91-97, 2011.

LOCKE, E. A. What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 309-336, Nov. 1969.

LOCKE, E. A. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE, M. D. HOUGH, L. M. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally, 1976. p. 1297-1349.

MACHADO, M. L. et al. Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 167-181, jan./abr. 2011.

MAROCO, J. *Análise estatística com a utilização do SPSS*. 3. ed. Lisboa: Edições Silabo Ltda., 2007.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 75-82, jan./mar. 2009.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./mar. 2012.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 66, n. 4, p. 543-578, Dec. 1996.

PEDRO, N. S. G. *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores*. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2007.

PERANDONES GONZÁLEZ, T. M.; HERRERA TORRES, L.; LLEDÓ CARRERES, A. Felicidad subjetiva y autoeficácia docente en professorado de República Dominicana y España. *European Journal in Health, Psychology and Education*, Almería, v. 3, n. 3, p. 277-288, sept./dic. 2013.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

RAMOS, E. M. L. S.; ALMEIDA, S. S.; ARAÚJO, A. R. (Org.). *Segurança pública: uma abordagem estatística e computacional*. Belém: Editora da UFPA, 2016.

RAMOS, M. F. H. *Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho: percepções sobre a docência*. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RAMOS, M. F. H. et al. Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, n. 2, p. 179-191, abr./jun. 2016.

RODRÍGUEZ, S. et al. Auto-eficácia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, Málaga, v. 3, n. 1, p. 1-7, dic. 2009.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015.

VIEIRA, A. M.; MENDONÇA NETO, O. A. R.; ANTUNES, M. T. P. Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 743-756, jul./set. 2015.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010. Número especial.

Recebido em 17 de dezembro de 2018.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade sobre o trabalho docente

Ademir José Rosso^{I, II}

Bruna Emilyn da Silva^{III, IV}

Vânia Katzenwadel de Oliveira^{V, VI}

Franciely Ribeiro dos Santos^{VII, VIII}

^I Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *E-mail*: <ajrosso@uepg.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7143-0433>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *E-mail*: <bruna.emilyn@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9067-7706>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

^V Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *E-mail*: <solvania@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-3307-1350>>.

^{VI} Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

^{VII} Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *E-mail*: <francielyribeirosantos@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8665-3656>>.

^{VIII} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4423>

Resumo

O artigo investiga as representações sociais (RS) da docência entre os trabalhadores com baixa escolaridade (TBE) e vulnerabilidade social, pais de alunos de escolas públicas. Problematiza as RS dos TBE levando em consideração o histórico e as vinculações deles e de seus filhos com a escola pública. A fundamentação teórica das RS é a abordagem dimensional de Moscovici. Participaram da pesquisa 145 pessoas, entre desempregadas, em situação laboral instável ou informal. Das entrevistas foram retiradas as falas dos participantes sobre a escola e as representações sobre o trabalho docente. As informações foram analisadas com o auxílio do *software* Alceste e da análise de conteúdo. As produções discursivas sobre a docência indicam as RS idealistas como promotoras de um futuro melhor, as RS normativas como trabalho de correção e disciplinamento social e a RS de um trabalho relacional como atividade interpessoal, permeada pelo afeto e motivação dos alunos.

Palavras-chave: docência; educação compensatória; representação social.

Abstract

Social representations of lowly-schooled workers about teaching work

This paper investigates social representations of teaching (RS – from representações sociais, in Portuguese) among lowly-schooled (TBE – from trabalhadores com baixa escolaridade, in Portuguese) and socially-vulnerable workers with kids in the public-school system. It problematizes the RS of TBE, considering their and their children's history and connections with the public school. The RS have been theoretically founded on Moscovici's dimensional approach. One-hundred-and-forty-five people, including those unemployed and working under an unstable or informal employment, took part on the research. Interviews revealed participant's opinions on school and the representations of the teaching work. Then, the software Alceste and content analysis were used to analyze the information. Discursive productions about teaching put the idealist RS as promoters of a better future, the regulative RS as correctional and socially-disciplinary work, and the RS of a relational work as interpersonal activity, permeated by students' affection and motivation.

Keywords: compensatory education; social representation; teaching work.

Resumen

Representaciones sociales de trabajadores con baja escolaridad sobre el trabajo docente

Este trabajo investiga representaciones sociales (RS) de la docencia entre trabajadores con baja escolaridad (TBE) y vulnerabilidad social, padres de alumnos de escuelas públicas. Problematiza las RS de los TBE considerando el histórico y las vinculaciones de esos trabajadores y de sus hijos con la escuela pública. La fundamentación teórica de las RS es el abordaje dimensional de Moscovici. Participaron de la investigación 145 personas, entre desempleadas, en situación laboral inestable o informal. De las entrevistas fueron retiradas las hablas de los participantes sobre la escuela y las representaciones sobre el trabajo docente. Las informaciones fueron analizadas con ayuda del software Alceste y del análisis del contenido. Las producciones discursivas sobre la docencia indican las RS idealistas como promotoras de un futuro mejor, las RS normativas como trabajo de corrección y disciplinamiento social, y la RS de un trabajo relacional como actividad de relación interpersonal, permeada por el afecto y motivación de los alumnos.

Palabras clave: docencia; educación compensatoria; representación social.

Introdução

A importância da docência associada ao sucesso escolar dos alunos é defendida nas pesquisas educacionais dos países industrializados (Vasconcellos, 2002). No entanto, apesar dessa importância e do grande número de professores em quase todos os países, a docência está sujeita a múltiplas interpretações, ligadas aos pertencimentos sociais e às ideologias associadas a ela (Bueno, 2001).

Essas discussões perpassam as classes e os âmbitos sociais, e a docência é considerada fundamental para a cidadania e a mudança social (Martins, 1972; Neves, 2016). A pesquisa com pais de alunos das escolas públicas destacou que: a maioria dos alunos provinha das classes D e E; a escolaridade dominante dos pais era a do ensino fundamental incompleto; existe uma relação entre escolarização e trabalho; os pais reclamam da atuação, das condições de trabalho dos professores e da organização da escola (Brasil. Inep, 2005). Depreende-se que o nível socioeconômico das famílias, incluindo escolaridade e renda, possui estreita ligação com as habilidades desenvolvidas na escola pelos seus filhos e desafia os pais a acompanharem seus filhos e a escola para atendê-los (Thin, 2006). As informações revelam que os pais têm um imaginário da escola como ascensão socioeconômica; atribuem aos professores o encargo de promover disciplina, motivação, qualidade no ensino e sucesso escolar; e reconhecem que o salário é insignificante e impróprio para a função que eles exercem.

As produções acadêmicas brasileiras sobre trabalho docente na educação básica, examinadas por Duarte (2010), Pereira Júnior e Vieira (2018), mostram as temáticas mais exploradas. A primeira pesquisa abrangeu o período de 1987 a 2007 e localizou 467 dissertações e teses. Os temas mais explorados foram os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos, as condições e as relações de trabalho, o processo de resistência, bem como o abandono e o adoecimento dos profissionais da docência. Na análise são encontradas 6,85% de produções dentro do eixo representações, sentidos e significados sobre o trabalho docente. Embora esse eixo não seja exclusivo das representações sociais, integra referenciais ou temas relativamente próximos. A segunda pesquisa, ao buscar subsídios para a construção de indicadores das condições do trabalho docente na educação básica do Brasil, analisou 55 produções acadêmicas, que compreendem: artigos, dissertações e teses, no período de 1987 a 2015. Das categorias destacadas pelo artigo, a de ensino-aprendizagem foi a mais frequente. Sobre os aspectos que compõem as condições de trabalho dos professores da educação básica, os maiores destaques foram a carga de trabalho e a infraestrutura. A relação família-escola integra a categoria das relações interpessoais, citando os docentes no relacionamento com os pais de alunos, correspondendo a 16 das 55 produções analisadas.

Na busca sobre as RS da docência, a produção é predominantemente dos docentes sobre si mesmos e raras são as pesquisas de RS da docência na perspectiva de sujeitos fora do espaço escolar. Porém, esse olhar externo

daria, à docência e às agências formadoras, a compreensão de como elas se ancoram nos diferentes espaços sociais. Se a opção de pesquisar a RS sobre o trabalho docente entre os trabalhadores com baixa escolaridade, desempregados e informais traz consigo uma série de dificuldades operacionais, ela pode explicitar como a docência e as relações família-escola e comunidade-escola se encaixam no imaginário deles.

A docência, por sua ampla penetração e circulação social, é um objeto social (OS) presente na vida das pessoas e torna-se objeto das RS. A docência, ao ser estudada nas perspectivas da escola e de seus agentes, das representações recíprocas dos sujeitos envolvidos - professor, pais e alunos - e dos resultados da ação educativa (Gilly, 2002), pode ser apreendida tanto a partir dos docentes sobre si mesmos, quanto dos alunos sobre os docentes, ou de uma perspectiva externa ao contexto escolar, dos pais e da sociedade em relação aos docentes e à docência.

As RS de professores, pais e alunos da educação básica sobre a instituição escolar e o processo de escolarização formal destacam que se tratam de "imagens distintas sobre a instituição de ensino, atreladas às práticas cotidianas dos sujeitos, que legitimam as ações de aceitação/rejeição da própria instituição escolar" (Oliveira *et al.*, 2004, p. 31). Neste estudo, a escola é vista: pelos professores como espaço pedagógico; pelos pais como única possibilidade de futuro para as crianças; e pelas crianças como possibilidade de liberdade. Aos pais em condições desfavoráveis, significa a possibilidade de um futuro diferente do seu, ao atribuírem aos professores funções familiares. Essas informações indicam, de um lado, a escola e os professores e, de outro, as famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade. Os primeiros esperam que os alunos cumpram um plano de escolarização típico de classes letradas, já estas permanecem esperando da escola as credenciais para o mundo do trabalho e da sociabilidade (Pinto; Garcia; Letichevsky, 2006; Rummert; Alves, 2010).

A articulação das expectativas dos familiares com as da docência fundamenta-se em realidades simbolicamente construídas, em que circulam informações que corroboram os olhares que definem o trabalho docente. Dessa forma, levantar as representações sociais circulantes dos trabalhadores sobre a docência, em suas contingências e expectativas como pais de alunos da educação básica, possibilita acessar as interpretações que organizam seu cotidiano e de seus filhos frente à docência (Moscovici, 2012; Jodelet, 2005, 2007). As RS permitem a compreensão do pedagógico "em referência a um ambiente social mais amplo" (Gilly, 2001, p. 331), para além das salas de aula, colado aos condicionantes históricos das lógicas sociais e familiares.

O trabalho docente como um objeto social apreendido pelos trabalhadores nas relações e espaços sociais – de forma diferenciada dos educadores, mas dentro do mesmo contexto ideológico – reproduz a lógica utilitária da educação (Rummert; Alves, 2010). Em contrapartida, o ensino de seus filhos está abaixo da "pseudoformação [...], até mesmo do ensino limitado à racionalidade instrumental" (Patto, 2007, p. 244), sem direito à formação intelectual e cultural, visando à inclusão social marginal. Estudar

as RS desses trabalhadores significa conhecer o que eles pensam da docência e suas expectativas em relação a ela, compreender os aspectos relevantes da prática educativa e os ajustes no processo ensino-aprendizado de seus filhos.

A pesquisa relatada originou-se das queixas dos professores da rede pública de ensino, de que *os pais imaginam que o trabalho docente é fácil* e, por isso, não reconheceriam nem apoiariam o trabalho docente. Para os docentes em suas RS, a família é uma instância que ancora, fora do espaço educativo, parte dos problemas por eles enfrentados. Essa ambiguidade indica uma idealização de papéis familiares na escolarização, como acompanhar as lições, vir constantemente à escola, preocupar-se com a educação integral dos filhos, e o desconhecimento das contingências enfrentadas por esses pais na escolarização dos filhos (Patto, 1992).

Essa explicação atribui responsabilidades a grupos sociais que lutam com dificuldades e considera, somente, o fluxo de ações que deveriam convergir e se colocar a serviço da docência, sem identificar corretamente os *inimigos* da escola e da ação pedagógica em uma sociedade de classes (Patto, 1992). Tal situação seria mais bem compreendida pela escola se esta se perguntasse: O que os pais dos alunos que frequentam a escola pública esperam do trabalho docente? Partindo dessa questão, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar as representações sociais construídas por pais de alunos, trabalhadores com baixa escolaridade, desempregados e informais, sobre o trabalho docente.

Fundamentos teóricos

As representações sociais são um referencial abrangente para explicar o conhecimento social como elemento constitutivo das condições sócio-históricas (Guareschi, 1999). O trabalho docente faz parte da experiência dos trabalhadores por situações ligadas ao tempo que eles permaneceram na escola, pela promoção ou obstáculo em suas vidas, pelos contatos no acompanhamento de seus filhos, pelas mensagens e notícias dos meios de comunicação, pelas redes sociais e conversações sobre os docentes. Em sentido amplo, uma representação social "é sempre uma representação de alguém sobre alguma coisa [...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos conhecimentos e da comunicação entre os indivíduos" (Moscovici, 2012, p. 27).

A chegada do homem à Lua, os bebês de proveta, a clonagem, os transgênicos e a própria psicanálise são objetos sociais advindos da ciência e da tecnologia transformados em saberes do senso comum pelos meios de comunicação. A docência como um fenômeno que, sem ser novo, constitui-se em uma situação conhecida e cotidiana dos trabalhadores, desde tenra idade, perpassa a vida, o convívio familiar e a conversação deles, como um elemento de distinção e discriminação social e laboral. Suas ligações com a experiência vivida e os conhecimentos cotidianos formam um sistema de valores e de práticas que permite a eles refletir sobre a própria experiência, orientar-se socialmente e, também, serem avaliados

a partir dessa experiência (Jodelet, 2005). Um pensamento social que se desenvolve a partir da experiência concreta e dos pensamentos hegemônicos (ideológicos e culturais) torna-se um saber prático produzido em um contexto e condição para agir no mundo, sobre o outro e para definir o estatuto social (Jodelet, 2005, 2007, 2009).

As RS são um “conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo” (Spink, 1993, p. 300) em que vivem os indivíduos. Como tal, expressam a construção de conhecimentos em condições que instauram ou mantêm práticas sociais (Guareschi, 1999). Essas representações remetem aos “sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais” (Gilly, 2001, p. 331), permitindo compreender a docência para além do seu cotidiano e da escola, permeados pelos condicionantes históricos. A teoria de Moscovici (2012) origina-se de pesquisa que integra as dimensões dos conhecimentos ou informações, imagens e atitudes estruturadas pelos mecanismos da ancoragem e da objetivação.

Representar um objeto social significa inscrevê-lo em um contexto particular, entendendo-o e apresentando-o aos outros da forma mais simples e concreta possível. Nessa dinâmica, atuam ancoragem e objetivação. Na comunicação, a ancoragem transforma uma situação diferente das experimentadas em função dos significados e das normas conhecidas socialmente. Ancorar um objeto social significa instrumentalizá-lo em uma “escala de preferência nas relações sociais existentes” (Moscovici, 2012, p. 156). Assim, ancorar o trabalho docente é enquadrá-lo na rede de conhecimentos, experiências e valores sociais preexistentes e circulantes sobre ele e sobre as diversas formas de trabalho. A ancoragem diz respeito aos esquemas de conhecimentos prévios que emolduram o objeto social.

A objetivação simplifica e materializa esses quadros informacionais em situações observáveis do *como se fosse, do igual a e do parecido com*, em que se estabelecem comparações. A objetivação mostra, remedia e transfere conceitos e sentidos para algo concreto; demonstra a realidade social, que materializa um esquema conceitual, substituindo-o por uma imagem; integra esses elementos em uma determinada realidade social. Assim, para vencer os obstáculos de comunicação, a objetivação traz o objeto ao “domínio do *ser*”, e a ancoragem o delimita no “domínio do *fazer*” (Moscovici, 2012, p. 156).

Para o trabalhador, a docência, em sua teia de experiências pessoais – no passado, como aluno e, no presente, como pai de aluno, com suas limitações de escolarização e desdobramentos no mundo do trabalho e emprego – pode assumir formatos diferentes, quando comparados aos do sujeito do interior do espaço escolar. Porém, as representações sociais, em sua dinâmica, consideram ambos “criadores e comunicadores, utilizadores e selecionadores das informações” (Moscovici, 2012, p. 28). O conhecimento presente em uma representação social liga-se à experiência e aos sistemas “de valores, de noções e de práticas que dão aos indivíduos os meios necessários para se orientar no ambiente social e material” (Moscovici, 2012, p. 28). Assim, a docência presente na RS desses trabalhadores

subordina-se ao universo consensual e comunicacional de ordem prática, e não ao universo da gestão escolar e pedagógica.

Na expressão das RS, as imagens utilizam situações e materiais conhecidos para traduzir e concretizar os pensamentos do cotidiano do grupo social; destacar características do objeto representado, comparando, aproximando e explicando situações do dia a dia. Ao filtrarem as informações e direcionarem a interpretação dos conhecimentos e experiências, as imagens favorecem a convergência dos conhecimentos internos e externos aos sujeitos. Elas percorrem o caminho inverso da ciência, concretizando os conteúdos pelos predicados dos lugares-comuns em que se falam e se mostram (Moscovici, 2012).

As atitudes cumprem a função orientadora e normativa das RS em um contexto em que representar um objeto significa assumir um posicionamento favorável, contrário ou indiferente. Assim, os pais que tiveram dificuldades durante a vida escolar podem apresentar atitudes negativas em relação à docência e prejudicar a criança na interação docente-discente. Porém, ao perderem uma oportunidade de emprego pela baixa escolarização, poderão mudar de atitude, estimulando seus filhos a estudarem e apreciarem melhor a docência. Logo, as atitudes expressam: os posicionamentos em relação a um objeto, acontecimento ou experiências associadas às RS; a predisposição para a ação, prevendo o que o sujeito vai fazer e dizer dentro do contexto social em que o objeto é apreendido; a orientação psíquica favorável ou desfavorável "revelada por um comportamento global ou por uma série de reações cuja significação é comum" (Moscovici, 2012, p. 445).

As dimensões – conhecimento, imagens e atitudes – sobre o trabalho docente, em sua interface com o trabalho e a escolarização nas vidas dos trabalhadores e na de seus dependentes, fornecem uma visão de conjunto do seu conteúdo e sentido. Os elementos dessa interface são convertidos em relação aos valores e imagens arraigadas na realidade social como um corpo natural de conhecimentos. Analisar a docência segundo a representação social de trabalhadores é expressar como essa interação foi apropriada, transformada e traduzida a partir da experiência deles vivida na escola, no mundo do trabalho e no acompanhamento de seus filhos na escola.

Os trabalhadores com baixa escolaridade podem apresentar a tendência de atribuir aos filhos o fracasso, ou esperar dos professores o sucesso (Neves, 2016), não só pelas contingências enfrentadas, mas também pelos significados atribuídos ao "estar na escola" e à docência (Gilly, 2001). Diante disso, é possível afirmar que a docência se torna um objeto social, apreendido em consonância com as relações e os espaços sociais, também de forma própria e diferenciada. Os trabalhadores não apenas repetem a lógica (re)produtivista dada à educação pelo poder hegemônico (Rummert; Alves, 2010), mas igualmente produzem significados próprios ao representarem a docência. As práticas vividas e partilhadas dos trabalhadores, segundo a abordagem teórico-metodológica das representações sociais, possibilitam o acesso às traduções e comunicações que eles organizam no seu cotidiano e no de seus filhos, as respostas e apreciações feitas ao trabalho docente.

Coleta de informações e análises

A pesquisa propôs levantar as representações sociais dos trabalhadores com baixa escolaridade que vivem situações laborais instáveis e que, de certa forma, estão excluídos do mundo formal do trabalho. Na busca de trabalhadores com esse perfil, coletaram-se informações com desempregados na Agência do Trabalhador, trabalhadores em busca de programas de geração de renda e capacitação profissional do Serviço de Obras Sociais (SOS) da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e trabalhadores que atuavam em barracões de reciclagem.

Definiu-se como *baixa escolaridade* a escolarização incompleta do ensino fundamental de nove anos, quando a média de escolarização dos brasileiros com mais de 15 anos de idade era de 7,5 anos, e no Paraná essa média era de 7,8 anos para os homens e 7,9 para as mulheres (IBGE, 2010). Para inclusão na pesquisa, além da escolaridade inferior a nove anos, constituíram-se como critérios: ser responsável por aluno da educação básica do sistema público de ensino; ser trabalhador da construção civil ou da agricultura, empregado no setor da higiene e limpeza, entre outros; ser autônomo, possuir vínculo trabalhista instável ou de prestação de serviços temporários; ser beneficiário de programas sociais. Como consequência dessa delimitação, com as dificuldades encontradas na coleta de informações, tais critérios foram alargados, passando a incluir desempregados, alguns com escolaridade superior à estipulada, trabalhadores em busca de alternativa para geração de renda e de barracões de reciclagem. As informações obtidas em condições diferentes das projetadas são processadas como variáveis de análise.

A pesquisa é de abordagem mista, englobando tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, tomados como complementares e constitutivos um do outro, perpassados pela interpretação qualitativa e hermenêutica. Assim, os achados de pesquisa constituem-se mediante a interpretação das relações presentes no contexto da pesquisa, em função do objeto de análise. Como o simples discurso não é a representação social, foram necessários procedimentos adicionais na coleta e análise das informações para chegar às RS dos trabalhadores sobre a profissão docente. Se as informações não falam por si, mesmo que os programas utilizados indiquem algumas tendências dessas informações, elas necessitam ser interpretadas e contextualizadas para que tenham seu sentido captado.

Os problemas na coleta de informações sobre os trabalhadores com baixa escolaridade vão da abordagem dos informantes, da confecção dos instrumentos de coleta de informações, até os procedimentos de análise (Borges; Pinheiro, 2002; Paixão, 2011). Levando em conta as dificuldades de ter material autoaplicável ao público, a coleta de informações ocorreu mediante questionário com questões abertas e fechadas, configurando-se como uma entrevista estruturada para chegar à representação social, captando suas dimensões e o movimento do conhecimento que circula no grupo social estudado.

O perfil sociodemográfico dos informantes está expresso tendo como referência sexo, faixa etária, locais de coleta de informações, estado civil, filhos matriculados na educação básica, escolarização, relato de trabalho infantil, recebimento de benefício social e gravidez na adolescência. Segundo esses atributos, os 145 informantes estão assim distribuídos, considerando alguns cruzamentos das variáveis para melhor situá-los, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Cruzamento de variáveis censitárias com o sexo dos informantes

| Variáveis | | Homens | | Mulheres | |
|--------------------------|------------------------------------|--------|------|----------|------|
| | | N | % | N | % |
| Total | | 36 | 24,8 | 109 | 75,2 |
| Faixa etária | Até 30 anos | 6 | 16,7 | 21 | 19,3 |
| | De 31 a 40 anos | 12 | 33,3 | 28 | 25,7 |
| | De 41 a 50 anos | 15 | 41,7 | 37 | 33,9 |
| | Mais de 51 anos | 3 | 8,3 | 23 | 21,1 |
| Total | | 36 | 100 | 109 | 100 |
| Escolarização | Até 9 anos | 14 | 38,9 | 51 | 46,8 |
| | Superior a 9 anos | 22 | 61,1 | 58 | 53,2 |
| Total | | 36 | 100 | 109 | 100 |
| Trabalho infantil | Histórico de trabalho infantil | 12 | 33,3 | 27 | 24,8 |
| | Sem histórico de trabalho infantil | 24 | 66,7 | 89 | 75,2 |
| Total | | 36 | 100 | 109 | 100 |
| Gravidez na adolescência | Relato de gravidez | | | 25 | 22,9 |
| | Sem relato de gravidez | | | 84 | 77,1 |
| Total | | | | 109 | 100 |
| Benefício social | Recebe benefício social | 10 | 27,8 | 49 | 45 |
| | Não recebe benefício social | 26 | 72,2 | 60 | 55 |
| Total | | 36 | 100 | 109 | 100 |
| Locais de entrevista | Agência do Trabalhador | 27 | 75 | 48 | 44 |
| | Barracões de reciclagem | 3 | 8,3 | 12 | 11 |
| | SOS | 6 | 16,7 | 49 | 45 |
| Total | | 36 | 100 | 109 | 100 |

Fonte: Elaboração própria.

Nos casos relatados de gravidez na adolescência, 56% das mulheres possuem escolarização inferior a nove anos, situação que se inverte entre as mulheres sem relato de gravidez na adolescência, apresentando escolarização superior ao ensino fundamental completo.

Das 145 entrevistas, efetuou-se o recorte das produções discursivas que versavam sobre o trabalho docente. Após o recorte, preparou-se o *corpus* para analisá-lo no Alceste. Na análise, cada produção discursiva foi identificada com uma linha de comando em que constavam as informações sobre os entrevistados e se estruturavam os dados censitários. Do Alceste, utilizaram-se os relatórios da análise lexical, que informam as classes discursivas e as variáveis censitárias dos contextos de origem. Esse procedimento permite analisar a origem associada aos subgrupos de informantes. Para evidenciar as informações circulantes, apresentam-se a classificação hierárquica descendente e os fragmentos dos textos que contribuíram para sua formação.

No processamento feito pelo programa, visando ao melhor aproveitamento, optou-se pela classificação simples quando o procedimento padrão sugerido pelo programa seria o de classificação dupla. Ao se adotar esse procedimento, ganha-se aproveitamento, mas perde-se em precisão; por isso, são necessários procedimentos complementares para a análise das informações fornecidas pelo relatório.

As classes obtidas estão apresentadas e organizadas no dendrograma (Figura 1), em que foram adotados como critérios de corte o *qui*-quadrado (X^2) superior a 3,84 e a frequência mínima de cinco palavras analisadas. O processamento das informações pelo programa Alceste indicou quatro classes discursivas: importância da docência, dificuldades da docência, lutas dos educadores e aprovação da docência. Com base nos relatórios, são apresentadas as variáveis ou subgrupos de informantes e o peso de cada um deles na constituição das classes; na sequência, são apresentados os conteúdos discursivos que integram essas classes.

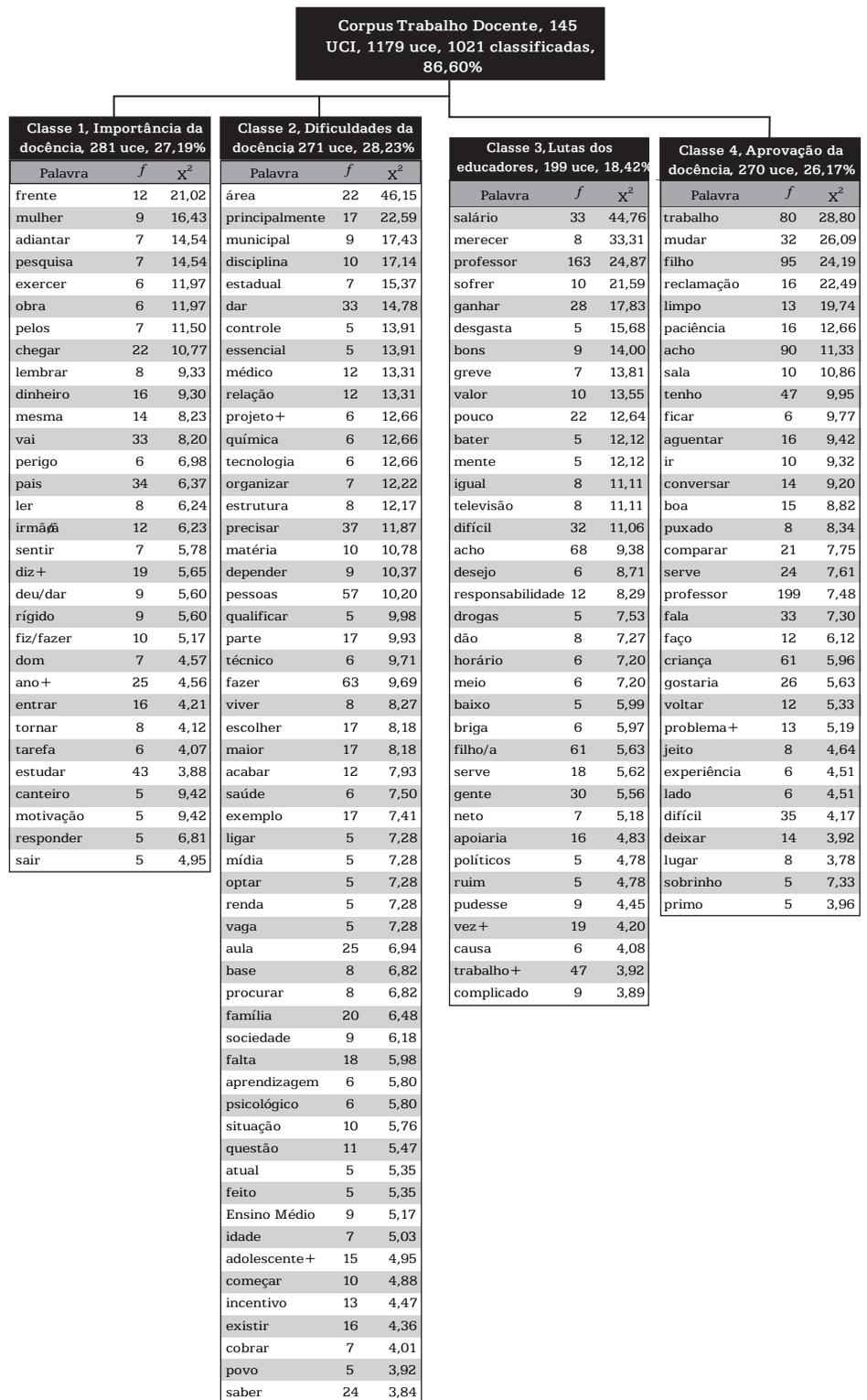


Figura 1 – Classificação hierárquica descendente da análise lexicográfica promovida pelo software Alceste

Fonte: Elaboração própria.

Nota: UCI = unidade de contexto inicial;

UCE = unidade de contexto elementar.

Os relatórios com as variáveis de análise e as contribuições delas na constituição das classes do *corpus* analisado são apresentados com a contribuição decrescente e os valores com significância estatística, que são os de X^2 superiores a 3,84. Na classe 1, as variáveis com peso determinante na constituição da classe são: com importância estatística, faixa etária com mais de 50 anos, sem gravidez na adolescência, não receber benefício social algum e relato de trabalho infantil; e sem importância estatística, faixa etária até 30 anos, sexo masculino, sujeitos entrevistados na agência do trabalhador e em barracões de reciclagem. Na classe 2, as variáveis são: escolarização superior à média nacional, sexo masculino, entrevistados na agência do trabalhador (desempregados), faixa etária com mais de 50 anos, sem relato de trabalho infantil, casados ou equivalente e com filhos frequentando a educação básica. Na classe 3: escolarização abaixo da média nacional, não possuem filho frequentando a escola, sexo feminino, portadores de benefícios sociais, faixa etária de até 30 anos, sujeitos entrevistados nos barracões de reciclagem e no SOS, não relatam situação de trabalho infantil e estado civil de solteiro ou equivalente. Na classe 4, as contribuições são: sexo feminino, entrevistados no SOS, escolarização abaixo da média nacional, faixa etária de até 30 anos, relato de gravidez na adolescência, portadores de benefício social, possuem filho(s) frequentando a educação básica, casados ou equivalente e entrevistados em barracões de reciclagem. A Tabela 2 apresenta a contribuição do perfil dos informantes e as variáveis associadas na constituição das classes.

Tabela 2 – Apresentação das variáveis que contribuíram para a constituição das classes

| Classe 1 | | | Classe 2 | | | Classe 3 | | | Classe 4 | | |
|----------|-----|----------------|----------|-----|----------------|----------|-----|----------------|----------|-----|----------------|
| Variável | N* | X ² |
| Fet_4 | 119 | 69,69 | Escm_2 | 258 | 201,20 | Escm_1 | 131 | 62,24 | Sex_f | 242 | 77,33 |
| Gadl_s | 273 | 45,81 | Sex_m | 162 | 133,90 | Fesc_n | 97 | 36,62 | Loc_so | 125 | 76,21 |
| Bsoc_n | 231 | 44,35 | Loc_at | 252 | 128,20 | Sex_f | 162 | 19,7 | Escm_1 | 159 | 47,78 |
| Rti_s | 119 | 38,28 | Fet_2 | 126 | 54,90 | Bsoc_s | 93 | 18,51 | Fet_1 | 68 | 33,04 |
| Fet_1 | 50 | 3,19 | Rti_n | 224 | 21,50 | Gadl_s | 47 | 13,66 | Gadl_s | 58 | 11,32 |
| Loc_at | 194 | 3,00 | Eciv_2 | 199 | 20,14 | Fet_3 | 85 | 12,45 | Bsoc_s | 109 | 7,10 |
| Loc_ba | 32 | 2,93 | Fesc_1 | 205 | 7,51 | Loc_ba | 30 | 11,56 | Fesc_s | 202 | 5,71 |
| Sex_m | 97 | 1,39 | | | | Loc_so | 69 | 9,06 | Eciv_1 | 118 | 5,25 |
| | | | | | | Rti_n | 155 | 4,54 | Loc_ba | 29 | 1,51 |
| | | | | | | Eciv_1 | 87 | 3,55 | | | |

Fonte: Elaboração própria, com base no Rapport 111 do *Alceste*.

Notas: Codificação das variáveis: Fet_ = faixa etária (1, até 30 anos; 2, de 31 a 40 anos; 3, de 41 a 50 anos; 4, mais de 51 anos); Gdl_ = gravidez na adolescência; Bsoc_ = benefício social; Rti_ = relato de trabalho infantil; Loc_ = local de entrevista; Sex_ = sexo; Eciv_ = estado civil (1, casado ou equivalente; 2, solteiro ou equivalente); Escm_ = escolarização em relação à média; Fesc_ = filho na escola.

N* = número de segmentos de textos associados à variável.

A classe 1, *importância da docência*, corresponde a 27,19% do texto analisado. A classe tem nos adultos os sujeitos do círculo familiar: pais, mulher, marido irmão/irmã; e fora dele: empresário, deputado. Os objetos a que se referem são: pesquisa, canteiro de obra, motivação, dinheiro, reais, perigo, dom, consciência, ano(s), tarefa. As ações associadas a eles são: adiantar, exercer, chegar, lembrar, correr, crescer, responder, ler, sentir, dizer, dar, fazer, sair, abrir, andar, comprar, cortar, dizer, matar, usar, xingar, entrar, tornar e estudar. Os adjetivos são: pobre, frente, rígido, mínimo, sociais, correto, lindo e marca.

A palavra frente tem o sentido de ir em frente, avançar e está associada a escolarização ou poder estudar. Afirma-se que *se você não estudar, e não tiver quem ensine, o país não vai para frente*,¹ ou seja, o professor é quem garante essa possibilidade (Carvalho; Lima, 2017). A condição de trabalho da mulher é associada à importância da docência e das mulheres pobres, que, ao optarem pelos papéis sociais convencionais, abandonam os estudos e deixam de se *realizar profissionalmente*. Esses papéis limitam, em parte, o desenvolvimento das carreiras femininas e dos seus estudos (Naiff; Sá; Naiff, 2008). Compara-se a docência ao ônus da mulher trabalhadora que, no final do dia, *tem de cuidar da casa, do filho e do marido*, e é referido que o professor, quando os alunos saem de férias, *vai se [...] preparar para o próximo semestre*. Essa compreensão exhibe a complexidade e as atividades invisíveis socialmente (Vasconcellos, 2002).

Para enfrentar as dificuldades da profissão, *se a pessoa tem amor [...] vai em frente; se não, desista enquanto há tempo*. A ideia de vocação da profissão sustenta essa afirmação (Vasconcellos, 2002; Pereira; Alves, 2015) e critica os que se tornam professores *porque acham que é [...] mais fácil*. Trata-se de uma forma de desqualificação profissional urdida que transforma os professores em obstáculo (Evangelista; Shiroma, 2007); a resposta a esse problema estaria na costumeira fórmula de melhorar a formação docente sem mudar o contexto da educação. Os sujeitos pesquisados também fazem a autocrítica de não assumirem a responsabilidade de fiscalizar os políticos que prometeram promover a educação e apontam sugestões para a infraestrutura escolar: *se o governo [...] não puder construir escola [...], o empresário que trabalha no mesmo bairro [...] poderia doar [materiais] e ajudar na reforma, e os pais [...] [entrariam] com a mão de obra*. Outra crítica está na constatação da oferta da educação para o pobre (Kliksberg, 2000; Neves, 2016), em que *o governo oferece condições dele chegar até lá, [mas] sabendo que ele é um estudante pobre, que não teria condições, ele tem somente uma ajuda*. Como resposta ao estranhamento escola-comunidade e pais-professores, são apontadas soluções participativas (Castro, 2017) para que *as famílias interajam com a escola, para ajudar os próprios filhos*, como incentivo aos professores.

A segurança na escola é lembrada, com o apoio a práticas policiais de revistar o aluno para dar segurança aos professores, e críticas ao *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que *estragou os menores, porque, se não existisse essa lei, não existiria esse perigo*. Nesse contexto, está a metáfora do canteiro de obra, em que só se terá acesso à escola se for

¹ As transcrições das falas estão em itálico no decorrer do texto.

comprovado o uso dos equipamentos adequados de proteção individual. Com isso, justifica-se a necessidade de revistar e controlar os alunos para prevenir as ameaças que rondam as escolas dos bairros afastados (Pinto; Garcia; Letichevsky, 2006).

Ao pensar em qualidade, o padrão é a do passado. Hoje *eles não estão nem aí, [mas] no tempo [...] era um tempo mais fácil, tinha mais rigidez*. Trata-se de um passado áureo, fruto da memória associada à imaginação. Nessa linha de rigidez, *os professores [deveriam] passar muitas tarefas*, ou os pais optarem por escolas mais *rigorosas* e com mais atividades. É a educação como correção e disciplinamento (Martins, 1972) e o aprendizado pelo esforço dirigido (Leão; Nonato, 2012).

A classe 2, *dificuldades da docência*, corresponde a 28,23% do *corpus* analisado. Os sujeitos presentes nas falas são: médico, sociedade, adolescente, família, pessoas, povo, funcionário e humanidade. Ao mencionarem estes sujeitos, pensam a educação e o trabalho docente de forma mais abrangente, comparando-os com outras profissões. As ações associadas a eles são: dar, fazer, colocar, precisar, existir, saber, reconhecer, depender, viver, acabar, ligar, procurar, guardar, ver, começar, fumar, interferir, cobrar, organizar, qualificar, atualizar, optar, adaptar, escolher e envolver. Os objetos aos quais se referem são: controle, comprometimento, habilidade, português, matéria, administração, currículo, saúde, exemplo, acesso, meses, mídia, renda, vaga, aula, aprendizagem, situação, inglês, questão, ensino médio, idade, fato, leitura, sistema, água, celular, preocupação e incentivo. As qualificações associadas aos segmentos da classe são: principalmente, municipal, estadual, essencial, parte, técnico, extrema, maior, base, falta, psicológico, atual, completamente, exigente, interior e totalmente.

A profissão docente *sobressai sobre as outras, porque para se formar precisa passar por um professor*. A consciência das dificuldades da carreira docente aparece travestida na opção pela licenciatura que, *no vestibular, é a área que tem mais vagas*. No trabalho, *o professor não tem escolha [...] observando [...] os professores sofrendo; falta de consideração do governo, [...] pagamento, estrutura física das escolas e estrutura psicológica; não é uma profissão fácil, [...] está exposta a [...] riscos e insegurança*. As condições para superar as adversidades são *amor, paciência, mansidão; se adaptar ao sistema de ensino; a sensação de recompensa [não é material, mas] é diferente; organização, ter foco, saber o que quer; estar atualizado [tecnologicamente], estar nas redes sociais, saber como chegar, porque os alunos [usam] essas tecnologias*. Para ser um bom educador, é necessário: *ter pulso firme, saber controlar a situação. Comparando seu trabalho ao dos professores, é parecido, porque [...] é atender o aluno, dar atenção, procurar a melhor forma para resolver o problema*. Como sonho, *deveria haver mais incentivo, mais condições aos professores e segurança nas escolas; começaria pela estrutura, uma sala de aula confortável, mesa, armário, tudo bem organizado*.

Apesar do significado e da importância social conferida à docência, os informantes comentam que *as pessoas não optam [pela docência] pelo reconhecimento, pois é um serviço árduo, em que os alunos [...] dizem que*

não [...] e o professor precisa saber contornar a situação. Os professores sofrem porque na educação falta [...] consideração do governo, pagamento, a estrutura física [...] e psicológica. Espera-se do governo mais incentivo [...] auxílio, [...] condições [e] segurança nas escolas. Apesar de difícil, a condição dos professores é melhor, [...] olhando para a situação do país.

Registra-se um conjunto de informações contraditórias que reconhecem, idealmente, a importância e o baixo *status* profissional social da docência, as adversidades e o voluntarismo vocacionado (Oliveira *et al.*, 2004), o ambiente de trabalho adverso e as exigências de atualização. Essas contradições na tessitura das representações sociais sobre educação destacam a coexistência de determinismos com doses de humanismo (Gilly, 2002).

A classe 3, *as lutas dos educadores*, corresponde a 18,42% do *corpus* analisado. Os sujeitos presentes nas falas são: professor, filho(a), neto(a), [a]gente e políticos. Os objetos da classe são: salário, greve, valor, mente, televisão, responsabilidade, drogas, horário, autoridade, comportamento, briga, trabalho e causa. As ações reportadas na classe são: merecer, sofrer, ganhar, desgastar, bater, aumentar, queixar, achar, desejar, mexer, agredir, obrigar, dar, servir, apoiar e poder. Os qualificativos enumerados são: humilhação, bons, pouco, igual, difícil, meio, baixo, ruim, única e complicado.

Há o reconhecimento da responsabilidade, do esforço na formação e da dedicação nas funções docentes. Nas falas evidenciam-se o investimento da formação, as exigências e as cobranças feitas com o baixo reconhecimento social e da carreira docente. Há manifestações como *o professor tem muita responsabilidade [...] porque [tem] muitos alunos; fizeram [...] faculdade; o serviço do professor é mais difícil porque tem que educar, ensinar, orientar os alunos. A valorização ocorre pela comparação com a educação familiar, em que os pais enfrentam dificuldades para educar os filhos e é mais difícil lidar com os filhos dos outros.*

Sobre o salário, os comentários são: *pagam tão pouco, uma mixaria, e tem 40 alunos. Porém, ao político, daria um salário mínimo, e teria que ser formado em universidade, igual aos professores.* Por outro lado, comparando com a sua situação social, os entrevistados dizem que os professores *vivem um pouco melhor [...] mesmo ganhando pouco*, e seu trabalho é tão difícil quanto o deles, com a *diferença de que os professores sentam, [...] eu uso muito as pernas.* O sonho seria que *ganhassem bem, para não ter que fazer essas greves [...] [e] dos abusos que eles aguentam na escola.* Na mesma linha de raciocínio, afirmam que mudariam o *horário [...] oito horas por dia, e ganhando bem, porque os professores merecem.*

Ao datarem a docência, afirmam que *ser professor hoje [...] está difícil, antigamente não era tanto, pois a gente vê muita droga, as crianças estão muito mal-educadas, não respeitam, [...] agredem, desacatam os professores.* Ante a possibilidade de um filho deles optar pela carreira docente, as manifestações são de neutralidade, ambivalência ou contrariedade. As afirmações são: *se ele quisesse ser professor, não poderia interferir; não apoiaria um filho professor, porque muitas pessoas valorizam e outras não.*

Destaca-se a docência, em contraponto à educação familiar, como atividade pública (Oliveira; Serpe; Rosso, 2017) que atende a um número maior de pessoas e exige uma formação específica que ultrapassa os conhecimentos e chega à ordem dos valores (Oliveira *et al.*, 2004). Os entrevistados reconhecem que os professores deveriam ganhar mais, ter melhor condição de trabalho (Brasil. Inep, 2005), quando comparados a outras profissões (Pereira; Alves, 2015); citam os problemas sociais que rondam a escola (Lopes Neta, 2014), e não são unânimes em apoiar seus filhos para a docência.

A classe 4, *aprovação da docência*, constitui 26,17% do *corpus* analisado. Os sujeitos das falas são: filho, professor, sobrinho, criança e primo, indicando laços com o universo familiar. Os objetos são: trabalho, reclamação, paciência, número, sala, problema, cozinha, jeito, experiência, lado e lugar, referindo-se tanto ao trabalho docente quanto a algum requisito dele. As ações reportadas são as de: mudar, achar, ter, ficar, aguentar, conversar, comparar, servir, exigir, falar, fazer, gostar, voltar, participar e deixar, ligadas à possibilidade de um filho ser docente como desejo e/ou advertência sobre os problemas associados. Os qualificativos citados são: limpo, boa, puxado, início e difícil, como na classe anterior, buscando estabelecer comparações com sua atividade.

Ao se manifestarem sobre a docência, reconhecem a responsabilidade, o esforço de formação e a dedicação. A atitude favorável aparece ao despreverem o trabalho do professor como: *sofrido, hoje em dia, uma responsabilidade grande, aguentar aluno não é fácil, mais difícil, mais puxado, e tem que aguentar o dia inteiro os alunos mal-educados, gritando [...] desobedecendo*. As condições para sua execução ou adaptação, entre outras citadas, são *gostar do que está fazendo e paciência para aguentar uma sala cheia*. Ao reconhecimento formal das adversidades da docência, são apresentadas alternativas de natureza adaptativa, que se materializam no dom de ensinar e no trabalho por devoção (Pereira; Alves, 2015).

Ao compararem a docência com sua situação laboral, afirmam que *é melhor, porque é limpo*, tem o horário, feriado, sábado, domingo, mas *não gostaria de ser professora*. Essa linha de pensamento prolonga-se nas falas sobre terem um filho docente, e as manifestações são predominantemente favoráveis ou de apoio, alertando para as dificuldades; raras são as manifestações desfavoráveis à opção. Entre as razões de apoio, estão as idílicas, do imaginário social ou da infância, como, por exemplo, *quando era criança, tinha vontade de ser professora [...] gostaria que a minha filha se tornasse professora, pois é uma profissão bonita; sonho que o meu filho se torne professor*; e as razões são *desde que não faça o meu serviço; é uma profissão sempre lembrada*, mas a *minha não*. Também há o apoio, com as advertências já levantadas de *ter paciência*.

Os informantes com baixa ou mediana escolaridade conhecem e se manifestam sobre o trabalho docente a partir das experiências pessoais como alunos, dos problemas enfrentados na escolarização dos filhos, dos contatos e memórias de professores e da relação com sua condição de trabalho, comparada à dos professores. Em suas falas, reproduzem parte

das propagandas dos meios oficiais e de comunicação sobre os professores. São falas que se originam das suas experiências, associadas aos meios de comunicação, produzindo, selecionando e divulgando informações que influenciam na formação das RS (Moscovici, 2012).

A análise cruzada das classes indica tendências a serem consideradas. As classes 1 e 2 referem-se aos professores de forma indireta ou ideativa; nas classes 3 e 4, os alunos são mencionados indiretamente por seus laços familiares. Ao associar a classe 1 com a 4, há duas avaliações da docência: no plano ideal e no material. A associação da classe 2 com a classe 3 destaca as contingências da docência e o reconhecimento social. Apesar de a criança circular entre a família e a escola, no âmbito doméstico, é o filho que é objeto de atenção, diferentemente do espaço escolar, em que é o aluno. Como se tratam das falas dos pais, as demarcações são as do universo familiar: filho/a, menino/a, sobrinho/a, neto/a e adolescente. Apesar disso, os alunos aparecem na classe 3 associados às dificuldades da docência.

O mapeamento das atitudes diante do trabalho docente mostra, em ordem decrescente, as expressões idealizadas e de aprovação da docência, as dificuldades presentes nela e suas *facilidades*. Essas atitudes expressam: as ligações com o imaginário social, o idealismo e as propagandas midiáticas; os fatores associados com as experiências e os contatos com professores; e as condições de trabalho adversas, que, por maior que seja seu desprestígio social, ainda representam garantias trabalhistas. No entanto, ao aprovarem a escolha de um filho pela carreira docente, os informantes destacam as dificuldades que atravessam seu trabalho. O apoio aos filhos para a carreira docente atende ao imaginário e à possibilidade de ascensão social, equivalendo à garantia e segurança trabalhista e profissional (Pereira; Alves, 2015).

Algumas imagens dos professores e da docência alinham-se às atitudes e informações apresentadas. A de guerreiro é usada para chamar atenção ao fato de que os professores *aguentam muita coisa*, como os problemas enfrentados com os alunos e a dupla ou tripla jornada de trabalho, incluindo a doméstica, geralmente das professoras. A de *camelo*, para lembrar que o professor *trabalha muito e não recebe um salário justo*. A situação descrita, de que o professor necessita se impor para que os alunos executem as tarefas, compara o docente a um agente penitenciário. Contudo, o professor deveria ser tratado como *pai, mãe [...] e não como uma pessoa estranha*. Na mesma direção, um informante declara que fica triste ao *olhar para as escolas e ver elas como se fossem um presídio, com aqueles muros*.

A escola é vista como extensão do espaço doméstico, *a segunda casa*, e o professor é considerado *íntimo da pessoa [...] trabalham junto, [...] [dá] muito conselho*. O campo da saúde é usado para falar dos problemas da educação *doente, precisando de ajuda, de um médico*, e o professor necessita *cuidar do ser humano* como um médico, fazendo-se, ainda, uma distinção: *o médico [...] cuida do nosso corpo e o professor é instrutor da nossa alma*. Ao se referirem a outras profissões, os informantes dizem que o professor *ensina, educa [...] prepara o marceneiro, o pintor, o médico para o futuro, para a vida*. O professor, em seu esforço de convencimento, é *um*

vendedor, [...] tentando convencer [...] o aluno do que vai ser bom para ele.

A ideia de supremacia do trabalho docente está nas afirmações *é tudo, a base de tudo, algo divino, profissão divina*. Comparado com o garçom, afirma-se que *o professor dedica a sua vida para ensinar, e o garçom é um trabalho superficial, é um trabalho que não precisa tanta dedicação*. Nesse rastro de ideias, o professor é *fundamental*, pois a pessoa, para *se tornar um cidadão e saber os seus direitos e deveres [...] e crescer*, precisa do professor. A docência não é um trabalho material, como o *marceneiro* com a madeira, pois *os objetos não têm sentimentos, mas a criança é um ser vivo*, que vai levar o aprendizado *para a vida inteira*. Já um marceneiro *faz um armário que vai durar uma vida inteira, mas no final será uma coisa e não uma pessoa*.

Considerações finais

A análise das representações expressa a perspectiva de sujeitos para os quais a escolarização é parte do projeto e das contingências de vida e a tradução das condições que permeiam seu cotidiano. Os trabalhos executados pelos informantes modulam as avaliações feitas sobre o trabalho docente, que estão associadas à dimensão do vivido e aos sentidos produzidos sobre diferentes formas de trabalho.

Educação e docência são realidades mediadoras da formação cultural e social, de histórico mais recente que o trabalho, e têm suas representações sociais subordinadas a este. A RS da docência está ancorada nas RS do trabalho, do trabalho manual e do intelectual, do bom trabalho e do bom professor. A RS do trabalho contextualiza-se e modela as demais representações. No contexto analisado, há uma ênfase no trabalho em si, de caráter árduo e contumaz, fruto da experiência familiar e dos sujeitos. Nesse modelo, a RS do trabalho liga-se a condições de existência, socialização e sobrevivência, e a escolarização e a docência integram rituais secundários ante as necessidades vitais (Martins, 1972).

A dicotomia entre trabalho manual e intelectual manifesta-se nas formas e relações mais mediatizadas de trabalho quando os informantes comparam os graus de dificuldades da docência com a materialidade de seus trabalhos. Nas comparações são considerados o esforço físico e o ambiente de trabalho com os aspectos relacionais, emocionais e formativos, como o trabalho imaterial que eles não dominam (Crochík, 2003; Amorim, 2014). A convergência surge quando reconhecem alguns elementos da docência nos trabalhos que executam, e as diferenças, no número de sujeitos que interagem ou na exigência de conhecimentos diferenciados para atender pessoas em desenvolvimento.

Da RS do bom trabalho se destacam a estabilidade, a segurança e o significado social, associados às avaliações dos trabalhos que os informantes executam (Bastos *et al.*, 2012), porém, um grupo deles considera, também, as contingências estruturais, espaciais e relacionais que envolvem a docência. Essas contingências se manifestam nas ressalvas levantadas ao se oporem

ou aprovarem a escolha da docência por um(a) filho(a). Esse grupo consegue trazer os elementos de sua complexidade e do conjunto de ações associadas à docência pouco visíveis socialmente (Vasconcellos, 2002).

A representação do bom professor revela elementos da aprendizagem profissional e do relacionamento com os alunos e pais na condução do processo ensino/aprendizagem e no equacionamento dos conflitos. É nesse sentido que são feitas as avaliações positivas, saudosistas, dos professores do passado. Nelas convivem os elementos cognitivos do ensino e os elementos afetivos de diálogo, acolhimento, compreensão e proximidade relatadas do passado e, no presente, em seus filhos, os elementos de caráter moral de natureza corretiva e disciplinar. Nessa representação social, a moral tem precedência sobre o afeto e a cognição. As representações sociais da educação também são mobilizadas pelos informantes, ao falarem sobre o trabalho docente e o bom professor. Entre elas está o educar como orientação, aconselhamento, disciplina e correção. Assim, a docência é um trabalho representado pela autoridade que impõe respeito e corrige, ao mesmo tempo que acolhe mediante o afeto.

As objetivações do trabalho docente traduzem imagens do professor como instrutor e educador. A função de instrutor objetiva-se no que é ensinado e aprendido na escola; e a de educador, principalmente no que é moldado nas relações escolares. A objetivação da docência é de natureza temporal e transita entre o passado e o futuro: no passado, o professor que deixou saudade e era melhor, mais afetivo e disciplinador; no futuro, no porvir do ensino dos seus filhos. Contudo, se isso não acontecer, será pelas limitações e vontade dos próprios filhos, e não pela escola e suas contingências, nem pelos professores. As ideias de docência como trabalho fácil objetiva as condições de trabalho adversas e dos vínculos instáveis e o subemprego dos trabalhadores com menor escolaridade ou a desqualificação dos docentes que fazem um curso considerado mais fácil pela farta oferta de vagas e pela ideologia que mina o imaginário social (Evangelista; Shiroma, 2007).

O trabalho docente é descrito pelos trabalhadores com base nas experiências positivas do passado e associado ao ensino de qualidade, à disciplina e à motivação dos alunos. Essas experiências modelam os discursos sobre o futuro como possibilidade para o trabalho dos filhos, como trabalho limpo, com direitos garantidos, seguro e estável. Se as trajetórias deles foram interrompidas, a permanência e o alongamento do percurso escolar dos filhos, mesmo assim, representam uma realização pessoal pelo que podem trazer no plano moral. O desejo por professores como os “do seu tempo” abriga a crítica ao comprometimento e ao empenho dedicados à educação dos seus filhos no presente.

A ancoragem e a objetivação atualizam e transferem as cognições anteriores dos sujeitos para a materialidade dos objetos sociais e a problemática atual. Desenham-se, assim, as RS dos trabalhadores sobre a docência:

- *Idealista*: ancorada na representação do trabalho intelectual, do bom trabalho e do bom professor. A docência potencializa a formação para o mercado de trabalho e a ordem social, e o professor é o responsável pelo êxito discente. O futuro sonhado para o trabalho dos filhos é o de trabalho limpo, seguro, estável e com direitos garantidos.
- *Normativa*: objetivada na RS da educação como correção e disciplinamento. Nesta RS, docência rima com autoridade, vigilância, disciplina em sala de aula e conselho como modelos do trabalhador eficaz.
- *Relacional*: destaca a docência como atividade de relação interpessoal, individual, objetivada no acolhimento, afeto e motivação dos alunos.

Os trabalhadores com baixa escolaridade, ao falarem do trabalho docente no diálogo com o vivido e o compartilhado, permitem compreender como uma parcela significativa do pensamento social adentra a escola pública. São conhecimentos, imagens e atitudes de sujeitos a serem considerados em sua dinâmica própria, na construção de significados sobre o trabalho docente, nas interfaces e significados sociais do trabalho e da educação escolar. Assim, a intervenção que busca “mudança da realidade social implica [...] [a] necessidade imprescritível de tomar em conta esses saberes na interação entre os pesquisadores e os grupos sociais” (Jodelet, 2007, p. 53).

Referências

AMORIM, H. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014.

BASTOS, A. V. B. et al. A representação social do “bom trabalho” para trabalhadores agrícolas no Nordeste brasileiro. *Diaphora: Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia do Rio Grande do Sul*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13-22, jan./jun. 2012.

BORGES, L. O.; PINHEIRO, J. Q. Estratégias de coleta de dados com trabalhadores de baixa escolaridade. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. especial, p. 53-63, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Pesquisa nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Brasília: Inep, 2005. Resumo técnico executivo.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 101-110, 2001.

CARVALHO, C. C.; LIMA, F. C. S. Juventudes, educação e trabalho: reflexões sobre os desafios da escolarização na educação de jovens e adultos. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 73, p. 75-85, jan./jun. 2017.

CASTRO, G. L. A participação efetiva da comunidade escolar como pressuposto para uma gestão democrática. *Revista Ciencia, Educación, Salud, y Economía*, Assunção, n. 11, p. 104-119, enero/abr. 2017.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre trabalho e sacrifício. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2003.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERRARE, J. J. A pesquisa educacional crítica pode ser "quantitativa"? In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 512-529.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GUARESCHI, P. "Sem dinheiro não há salvação": ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 191-225.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

- JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. *Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.
- KLIKSBERG, B. Dez falácias sobre os problemas sociais da América Latina. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 98, p. 3-26, jan./jun. 2000.
- LEÃO, G.; NONATO, S. P. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 833-848, out./dez. 2012.
- LIMA, R. C. P. et al. Qualidade e saudosismo: representações sociais de pais sobre a escola. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 31-51, dez. 2008.
- LOPES NETA, N. A. Democracia X faz de conta: quando as condições socioeconômicas ameaçam a equipe. *Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 4, n. 1, p. 86-98, jan./jun. 2014.
- MARTINS, J. S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. *Revista de Ciências Sociais*, [Fortaleza], v. 3, n. 1, p. 19-34, 1972.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NAIFF, L. A. M.; SÁ, C. P.; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008.
- NEVES, K. H. A educação como elemento (re)definidor da sociedade. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 93-110, 2016.
- OLIVEIRA, D. C. et al. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n. especial, p. 31-47, 2004.
- OLIVEIRA, V. D.; SERPE, B. M.; ROSSO, A. J. Representações sociais parentais de instituições voltadas a crianças e adolescentes atendidos em contraturno. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 1013-1027, set./dez. 2017.
- PAIXÃO, L. P. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisas no lixão. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A.

T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 265-286.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias": nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, set./dez. 2007.

PATTO, M. H. S. Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, G. L.; ALVES, T. Contribuições da produção acadêmica recente sobre remuneração docente para discussão da Meta 17 do PDE. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2015.

PEREIRA JÚNIOR, E. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: a produção acadêmica brasileira da área da educação. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 247-270, out./dez. 2018.

PINTO, F. C. F.; GARCIA, V. C.; LETICHEVSKY, A. C. Pesquisa nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 527-542, out./dez. 2006.

RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-528, set./dez. 2010.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VASCONCELLOS, M. D. O trabalho dos professores em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 307-311, dez. 2002.

Recebido em 22 de abril de 2019.

Aprovado em 27 de abril de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A influência das emoções no aprendizado de escolares

Joelson Carvalho Souza^{I, II}

Adolfo Antonio Hickmann^{III, IV}

Araci Asinelli-Luz^{V, VI}

Girlane Moura Hickmann^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>

Resumo

Trata-se de artigo de revisão de literatura que apresenta análises sobre o tema das emoções e da aprendizagem no desenvolvimento humano de escolares. O objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão teórica sobre como as emoções influenciam processos de aprendizagem dos estudantes, levando-se em consideração os contextos nos quais estão inseridos. Parte-se do pressuposto de que a compreensão de fatores e de ambientes ecológicos que influenciam os escolares, de forma emocional, pode colaborar para a reflexão sobre o processo de aprendizagem. Para o método, utilizou-se a pesquisa de cunho teórico. Foram compilados artigos das bases de dados do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de literaturas referentes à Teoria Histórico-Cultural e à abordagem da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. As análises das literaturas ocorreram devido à aproximação da temática das emoções e da aprendizagem. Pelos documentos selecionados, foram examinadas as relações familiares, as relações professor-estudante, as relações entre pares e situações ligadas às emoções nos ambientes ecológicos família e escola. Os resultados revelam que as relações familiares, entre professor e estudante e entre escolares

^I Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <joelsoncsousa@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-3285-1806>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <hickmannadolfo@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-4179-6212>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

^V Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <araciasinelli@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5880-0543>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

^{VII} Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <girlanehickmann@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-5960-7478>>.

^{VIII} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

exercem potencial influência sobre a aprendizagem dos estudantes. Além disso, dois conceitos mostraram-se relevantes para as discussões: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, e o modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT), desenvolvido por Bronfenbrenner.

Palavras-chave: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Teoria Histórico-Cultural; integração razão/ação/emoção; processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

The influence of emotions in students

This is a literature review article that analyzes the theme of emotions and learning in the human development of students. This work aims to contribute to the theoretical discussion on how emotions influence students' learning processes, considering the contexts of which they are part. It is assumed that understanding factors and ecological environments that emotionally influence students can contribute to the reflection on the learning process. As for the method, a theoretical bibliographic research was used. Literature on Historical-Cultural and Bioecological Theory of Human Development were selected, as well as assorted papers found in the Periodical database of the Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. The literature analysis was carried due to the proximity between themes of emotions and learning. These documents were used to analyze family relations, teacher-student relationships, peer-to-peer relationships and situations related to emotions in the ecological environments: family and school. The results show that family relationships, teacher-student relationships and student-student relationships have a potential influence over student's learning. In addition, two concepts were relevant to the discussions: Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) and Bronfenbrenner's Process–Person–Context–Time Model (PPCT).

Keywords: Bioecological Theory of Human Development; Cultural-Historical Theory; reason/action/emotion integration; teaching and learning process.

Resumen

La influencia de las emociones en el aprendizaje de escolares

Este es un artículo de revisión de literatura que presenta análisis sobre el tema de las emociones y el aprendizaje en el desarrollo humano de escolares. El objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión teórica

sobre cómo las emociones influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los contextos en los que se insertan. Se supone que la comprensión de los factores y los entornos ecológicos que influyen emocionalmente en los estudiantes puede contribuir a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Para el método, se utilizó la investigación bibliográfica de naturaleza teórica. En los documentos seleccionados, se analizaron las relaciones familiares, las relaciones profesor-estudiante, además de las relaciones entre pares y situaciones relacionadas a las emociones en los ambientes ecológicos familia y escuela. Los resultados mostraron que las relaciones familiares, entre profesor-estudiante y entre escolares, ejercen potencial influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Además, dos conceptos se mostraron relevantes para las discusiones: la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) propuesta por Vygotsky y el modelo Persona, Proceso, Contexto y Tiempo (PPCT) desarrollado por Bronfenbrenner.

Palabras clave: integración razón/acción/emoción; proceso de enseñanza-aprendizaje; Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Teoría Histórico-Cultural.

Introdução

O processo de aprendizagem de escolares, no campo do desenvolvimento humano, envolve diferentes aspectos. O presente estudo discute os impactos de alguns desses aspectos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (2004; 2007; 2010; 2012a; 2012b), e da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1979; 2002; 2004; 2011). O enfoque dado à discussão situa-se em três tipos de relações interpessoais que ocorrem durante o processo de aprendizagem: as estabelecidas no ambiente familiar; as existentes entre estudantes e professores; e as desenvolvidas entre estudantes e seus pares.

Primeiramente, as relações familiares são de extrema importância para a formação do indivíduo, no que diz respeito à base de relacionamentos que sustentam o processo educacional. Hickmann (2015, p. 27) aponta que "as primeiras relações, no contexto histórico-cultural, geralmente ocorrem na família." Pais ou cuidadores conscientes propiciam um ambiente que possibilita a interação dos estudantes com a escola. Além disso, é nos contextos família e escola que ocorre a formação cognitiva do indivíduo para a vida adulta (Minayo, 2005).

Entretanto, determinadas ações no núcleo familiar podem acarretar distúrbios emocionais que dificultam o aprendizado (Camargo, 2002). Entende-se que as relações interpessoais ocorrem sob a influência das emoções. O fato de que elas podem desencadear comportamentos benéficos ou prejudiciais ao rendimento de cada estudante as coloca em destaque no presente trabalho. Para esse fim, as emoções identificadas nos processos relacionais foram analisadas mediante as perspectivas de Camargo (2002;

2004) e de Camargo e Bulgacov (2006; 2016), tendo como base o referencial teórico de Vygotsky (2007; 2012a; 2012b).

Em seguida, a qualidade das relações entre professor e estudante constitui um elemento facilitador do aprendizado. O modo como o educador interage com os escolares pode fazer toda a diferença.

Acreditamos que a ponta do iceberg pode ser o índice que nos leva a perceber a importância da qualidade das relações interpessoais, da afetividade, do contexto ecológico e da mediação do professor como fatores que interferem na motivação dos alunos para a aprendizagem (Asinelli-Luz; Hickmann; Hickmann, 2014, p. 158).

O professor maneja uma teia de complexidades na relação com estudantes, com os quais ele interage no ambiente escolar. O conhecimento e o domínio da matéria a ser ministrada certamente constituem a base da aprendizagem; entretanto, o resultado qualitativo desse processo não prescinde das relações de afetividade, do contexto ecológico e do tipo de mediação que ele estabelece com os escolares.

Por último, as relações entre pares revelam aspectos do convívio com iguais, em termos de idade e de proximidade de sistema de pensamentos, no ambiente em que a pessoa em desenvolvimento institui boa parte de suas interações (Bronfenbrenner, 2004; 2011). Nesse ambiente, encontram-se crianças e adolescentes, diante das possibilidades de desenvolvimento a que se refere Vygotsky ao tratar da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP, segundo Vygotsky (2012b; 2014), é basicamente o espaço do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, que apresenta os processos imaturos, mas em vias de maturação intelectual. Os elementos primordiais da ZDP são os trabalhos de cooperação e imitação. Para o autor, apesar de o indivíduo já ter potencialmente condições de resolver determinadas situações, elas são facilitadas pelo contato com alguém mais experiente (professor ou colega), que o apoia nessa transição intelectual.

Podemos, portanto, concluir o acima com algo novo e importante sobre o trabalho em cooperação e imitação. Temos afirmado que a criança é capaz de realizar, em colaboração, muito mais do que ela própria sozinha. Mas é preciso acrescentar que não infinitamente mais, mas dentro dos limites estritamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e suas possibilidades intelectuais. Trabalhando em conjunto, a criança é mais forte e mais esperta do que quando atua sozinha, sobe mais em relação ao nível de dificuldades intelectuais a serem superados, mas há sempre uma certa distância, estritamente regulamentada, o que determina a divergência entre o trabalho independente e a cooperação (Vygotsky, 2012b, p. 239).

A passagem supracitada sobre a ZDP reforça que as vivências de crianças e adolescentes, em transição própria ao momento de seu desenvolvimento, são fortalecidas pelo estabelecimento de relações interpessoais, não somente no sentido verticalizado (professor-estudante), mas também no sentido horizontalizado (estudante-estudante). Nessa visão, professores e escolares mais experientes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes menos experientes na

relação, assim como os menos experientes também podem ter sua parcela de contribuição para o desenvolvimento dos mais experientes e até mesmo dos professores.

Os fatores elencados anteriormente serão analisados na perspectiva de Bronfenbrenner (2004; 2011), sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, e de outros autores que dialogam com essa linha. O presente trabalho propõe reflexões sobre as possibilidades de compreender os fatores emocionais que influenciam a aprendizagem de escolares.

Metodologia

Para a realização do estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica na coleta de dados. Foram compilados artigos sobre temáticas relacionadas às emoções e à aprendizagem dos estudantes, teses e dissertações que dispunham de teorias do desenvolvimento humano, além de literaturas específicas sobre os sistemas ecológicos e bioecológicos do desenvolvimento humano. Foram pesquisados ainda artigos e publicações sobre a literatura de Vygotsky, dando ênfase à importância das interações sociais. Outros artigos sobre temáticas como relações professor-aluno, relações entre pares e relações familiares também foram investigados.

A compilação de artigos se deu a partir das bases de dados do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Consideraram-se as publicações referentes aos últimos dez anos. Os descritores utilizados foram: "emoções" *and* "aprendizagem". Como refinamento, empregaram-se os termos "influências das emoções" *and* "aprendizagens dos alunos". A pesquisa inicial retornou um total de 121 artigos. A partir disso, realizou-se a leitura dos resumos dos artigos encontrados; em seguida, a leitura dos títulos mais condizentes com o descritor "a influência das emoções no aprendizado dos alunos".

A análise do conteúdo encontrado foi realizada tendo em vista os artigos que delimitavam a temática sobre emoções e aprendizagem. Deu-se maior importância aos artigos que descreviam associações entre emoções e aprendizagem dos escolares, especialmente em relação aos possíveis impactos ou à influência das emoções sobre a aprendizagem destes. A literatura sobre sistemas ecológicos e desenvolvimento humano norteou a ideia das emoções inerentes aos microsistemas nos quais se inserem os estudantes.

Diante disso, constatou-se que as emoções estão ou podem estar associadas aos processos de aprendizagem dos escolares, influenciando-os, uma vez que as emoções fazem parte do desenvolvimento biopsicológico singular e contextual dos seres humanos. A seguir, são demonstrados os tópicos resultantes da pesquisa bibliográfica. Optou-se por organizar o texto conforme as temáticas propostas por este artigo.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano

Tendo em vista as diversas abordagens possíveis, é necessário definir a concepção de *desenvolvimento humano* adotada para este estudo. Optou-se pela definição proposta pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, nos dizeres de seu autor:

[...] fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano, por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (Bronfenbrenner, 2011, p. 43).

Ao basear-se nesse preceito, o presente trabalho considera importante definir aprendizagem dentro da perspectiva do desenvolvimento humano. A *aprendizagem* é definida, nesses termos, como “[...] mudança relativamente permanente no comportamento (ou potencial de) que resulta de uma experiência prática.” (Shaffer, 2005, p. 2). Dessa forma, pretende-se delimitar o conceito tão somente para facilitar o entendimento do leitor sobre o assunto.

É importante considerar que o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano “[...] pressupõe que toda experiência individual se dá em ambientes” (Polleto; Koller, 2008, p. 406). Esses ambientes, compreendidos por diferentes contextos, como família, escola e instituições, constituem a base para a análise das influências que os indivíduos sofrem. A Figura 1 apresenta uma breve ilustração dos sistemas compreendidos nos contextos bioecológicos.

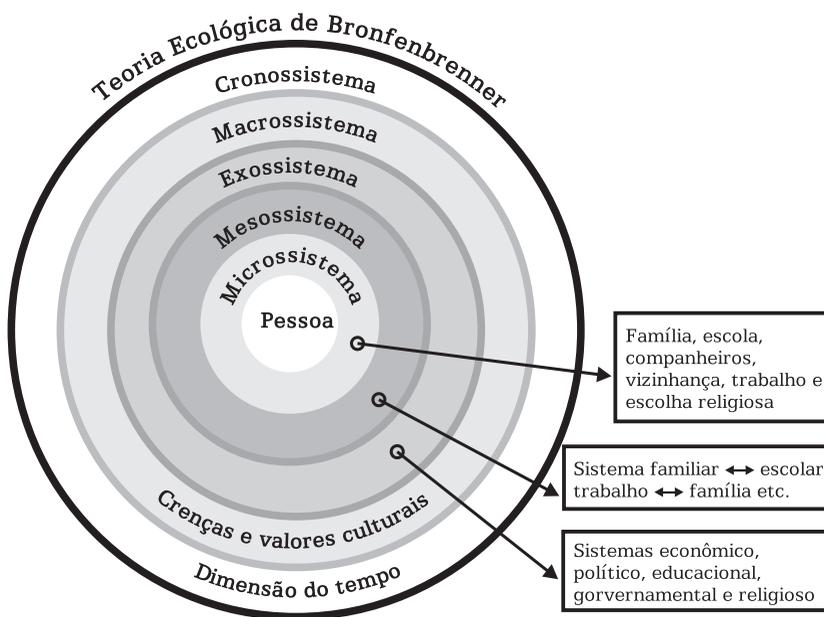


Figura 1 - Perspectiva ecológica do desenvolvimento

Fonte: Stasiak (2010, p. 9).

A ideia central é a de que os ambientes são concebidos como estruturas encaixadas uma dentro da outra, de maneira interdependente. No contexto, como se verifica na Figura 1, ocorrem as interações de quatro elementos. O *microssistema* é definido por Bronfenbrenner como:

[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento, nos contextos nos quais ela estabelece relações face a face, com suas características físicas e materiais, e *contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistemas de crenças*. (Bronfenbrenner, 2011, p. 176, grifo do autor).

O *mesossistema* traduz as relações que acontecem entre dois ou mais microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento transita. Nesse sentido, representa a interação família-escola e as respectivas influências que esses ambientes exercem sobre crianças e adolescentes. O *exossistema* abrange estruturas sociais, formais ou informais, que, de alguma maneira, afetam o ambiente imediato desses seres humanos. Por exemplo, pode ser que eles nunca conheçam diretamente o local de trabalho dos pais ou outros ambientes por onde estes circulam, porém, o contato dos pais com ambientes ou situações diversas tende a, de algum modo, afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Igualmente importante é o *macrossistema*, composto por padrões ideológicos das relações existentes na sociedade, constituídas pelo desenvolvimento histórico-cultural dos membros da comunidade, da cidade e do país onde crianças e adolescentes estabelecem suas relações (Bronfenbrenner, 2011).

Inserido na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, encontra-se o modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). Considerando que já se falou sobre os elementos que compõem o *contexto*, verifica-se que o *processo* é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento. Ele “[...] relaciona-se à maneira como a pessoa ou a família significa suas experiências e interpreta o ambiente ao longo de seu ciclo vital.” (De Antoni; Koller, 2010, p. 18). O *processo* constitui-se por interações simbólicas e duradouras do sujeito com as pessoas e objetos no ambiente imediato. Essas formas de interação são chamadas de *processos proximais* e contribuem significativamente para o desenvolvimento humano. A *pessoa* é o ser humano ou o grupo familiar em desenvolvimento, que apresenta características biopsicossociais e interações próprias. O *tempo* revela influências e heranças culturais encontradas nas famílias, formadas por raízes históricas, valores, hábitos e práticas ritualísticas. Serve também para ordenar cronologicamente eventos passados e auxilia na construção de possibilidades futuras (De Antoni; Koller, 2010).

A todos esses elementos teóricos de pesquisa, Bronfenbrenner (2011) sugere que sejam acrescentados elementos de análise, como sexo, idade, raça e aspectos do temperamento ou da personalidade das pessoas. Essa é a base teórica que permite compreender como a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano concebe os seres em desenvolvimento,

possibilitando intervenções que contemplem os indivíduos em sua integralidade.

As emoções: definindo conceitos

Por meio do levantamento bibliográfico mencionado, pôde-se perceber que as emoções e seus mecanismos afetam as relações estabelecidas nos diversos ambientes em que os escolares transitam. Por isso, é adequado definir o termo *emoção* para o leitor. Parte-se da tese de Camargo, a qual afirma que “a sala de aula é um espaço onde se reprimem as emoções e sentimentos dos alunos.” (Camargo, 2004, p. 15). Segundo a autora, “[...] a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem.” (Camargo, 2004, p. 16).

Na referida obra, a pesquisadora apresentou dados significativos sobre a trama subjetiva que subjaz às relações escolares. Além disso, foi possível constatar, por meio dos resultados das diversas entrevistas realizadas por ela, que a escola acaba dando pouca atenção para os problemas relacionados às *emoções* dos alunos. Por isso, explicar o que a presente pesquisa entende pelo conceito de emoções ajuda a perceber a dimensão da problemática aqui exposta. Além disso, brevemente, será feita a distinção entre os conceitos de emoções e de sentimentos, muitas vezes empregados de forma intercambiável.

Conforme exposto no começo deste artigo, utilizam-se, como base do entendimento das emoções, os estudos de Camargo (2004) e de Camargo e Bulgacov (2006). É relevante citar que os fundamentos teóricos das autoras provêm de Vygotsky. Tendo em conta isso, parte-se de uma breve análise sobre as considerações desse autor a respeito das emoções. A trajetória de Vygotsky revela uma busca pela ampla compreensão dos seres humanos, considerando a trajetória histórico-cultural que contribui para o desenvolvimento.

González Rei (2013) apresentou uma síntese dos esforços do autor russo nesse sentido. Pode-se dizer que houve três grandes etapas no desenvolvimento das pesquisas de Vygotsky. A primeira (1915-1928) teve como ideias centrais a relação entre cognição e afeto, a fantasia, a imaginação e as emoções, retratadas pela tese *Psicologia da Arte* (2001) e também pelos trabalhos de pesquisa sobre defectologia. A segunda (1928-1931) centrou-se nos problemas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. A terceira (1928-1934), em seus últimos anos de vida, ocorreu quando retomou o trabalho sobre a psicologia da arte e desenvolveu pesquisas sobre a emoção e a psicologia da criatividade do ator (González Rey, 2013, p. 4-104).

Não é o foco deste trabalho a trajetória ou a obra de Vygotsky, entretanto, para entrar no cerne da questão das emoções, pareceu-nos produtivo trazer elementos suficientes para contextualizar o tema proposto.

Por isso, dentro dessa breve exposição, destacam-se duas questões iniciais. A primeira é a definição de afeto:

[...] por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Por afeto compreendo uma ação; em caso contrário, uma paixão. (Spinoza, 2009, p. 98).

Entende-se, neste trabalho, que tal definição contribui para a melhor compreensão do sentido do termo *emoção*. Pela forte influência que exerceu em Vygotsky, pode-se acreditar que a filosofia de Spinoza o ajudou a pensar na base afetivo-volitiva do pensamento.

O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas sim da esfera motivacional de nossa consciência que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento, existe uma tendência afetivo-volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último "por quê?" na análise do processo de pensar. Se antes comparamos o pensamento com uma nuvem que derrama uma chuva de palavras, deveríamos comparar a motivação do pensamento, continuando a metáfora, ao vento que põe em movimento as nuvens. (Vygotsky, 2014, p. 314, tradução nossa).

Nessa linha, fica claro quando Van der Veer e Valsiner (1996) comentam a tentativa de Vygotsky de mostrar que, no processo de desenvolvimento, a criança tende a incorporar instrumentos culturais por meio da linguagem. Portanto, não somente os processos psicológicos cognitivos, como também os afetivos, são determinados pelo ambiente cultural e social.

Na verdade, o que parece predominar sobre as emoções são as complexas relações intra e interpessoais, em processo contínuo de transformação e desenvolvimento. Essas relações podem variar conforme o lugar que a pessoa ocupa na sociedade, as condições sociais, históricas e circunstanciais próprias (Lane; Camargo, 1995). Nessa direção, Camargo (2006) afirma que as relações são sempre permeadas pela afetividade, uma vez que implicam a integração das emoções com outras funções e processos mentais.

A segunda questão diz respeito aos estudos sobre a psicologia da arte. Basicamente, com esses estudos, Vygotsky percebeu uma relação direta entre a arte e as emoções, no sentido de que o movimento artístico leva a uma catarse que desencadeia emoções (Hickmann, 2015). No entanto, no decorrer dessa análise e nos esforços de Vygotsky em atribuir uma explicação causal, não mecanicista, a investigação acabou ficando sem uma solução dada pelo autor. O que se presumiu, posteriormente (Van Der Veer; Valsiner, 1996), foi que a explicação causal estaria ligada ao determinismo histórico-cultural e às influências sociais relacionadas ao desenvolvimento humano.

Não é sem razão a escolha de Vygotsky acerca da epígrafe da obra *Psicologia da Arte*:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo –

exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer. [...] Além disso, ninguém sabe por qual método, nem por quais meios, a mente move o corpo, nem que quantidade de movimento ela pode imprimir-lhe, nem com que velocidade ela pode movê-lo (Spinoza, 2009, p. 101).

Essa constatação, apesar de tão antiga, permanece um mistério nos dias atuais, tanto para o campo da Psicologia quanto para o da Neurociência. Nesse viés, aproveita-se esse espaço final do tópico para acrescentar as contribuições da Neurociência para o entendimento do que é emoção e do que são os sentimentos. Esse diálogo interdisciplinar entre a Psicologia e a Neurociência, do ponto de vista da Educação, é favorável para a compreensão dos fenômenos aqui analisados. Para esse fim, as contribuições de Damásio (2013) parecem significativas.

Emoções são, basicamente, mecanismos biológicos ligados ao modo como os seres humanos agem ou reagem diante de determinados fatos ou acontecimentos. Elas estão diretamente ligadas ao valor que as pessoas atribuem às coisas e/ou às circunstâncias. No contexto das emoções, os aspectos de punição e de recompensa contribuem para revelar impulsos e motivações relacionados às necessidades humanas.

O papel simbólico é essencial nesse processo. Por meio de imagens de objetos ou de fenômenos observados, no momento ou no passado, o processo das emoções é desencadeado. Por isso, as circunstâncias biopsicológicas são influenciadoras e diferenciais em relação ao estado emocional. Considera-se ainda que “[...] o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e no meio interno.” (Damásio, 2013, p. 142).

Os sentimentos traduzem as percepções do que acontece com o corpo enquanto uma emoção ocorre. A palavra sentir, em sua acepção etimológica, traduz essa ideia de dar sentido a algo que ocorreu ou ocorre no corpo. Os sentimentos permitem que seja percebido o processo emocional. Segundo Damásio (2013), o ciclo emocional é desencadeado no cérebro, reflete no corpo e retorna para o cérebro, envolvendo outras áreas cerebrais ligadas ao sentimento.

Considerando essa sequência de elementos constituintes das emoções e dos sentimentos, pode-se pensar, de forma mais dinâmica, na perspectiva das relações estabelecidas no ambiente escolar. Ademais, Wallon (1971) acrescenta que as emoções são os primeiros sistemas de reação humana. Elas se organizam com base nas influências exercidas pelo ambiente circundante. Isso remete ao pensamento de que, mesmo negligenciadas pela escola, conforme mostrou Camargo (2004), elas estão presentes desde a tenra idade e precisam ser consideradas no processo de desenvolvimento escolar.

As relações familiares

Dos diversos ambientes que podem influenciar uma criança e determinar a sua condição emocional, o familiar é o primeiro e um dos principais. É na família que o indivíduo começa a interagir com o meio e definir as suas características biopsicossociais:

É geralmente na família que acontecem o começo e o fim das relações socioculturais existentes, assim como ali se iniciam os núcleos significativos das diversas transições ecológicas que os seres humanos experimentam ao longo de suas vidas (Asinelli-Luz; Hickmann; Hickmann, 2014, p. 141).

Fatores como atenção, coordenação motora, percepção, memória, formação de conceito e processamento da linguagem iniciam-se na família (Camargo, 2002). Se houver, no ambiente familiar, um comportamento agressivo, este pode prejudicar outros indivíduos. Da mesma forma, a agressão relacional é extremamente negativa em um clima educacional. A atitude agressiva e a rejeição pelos pares podem levar a fatores como a depressão e o baixo índice pró-social em escolares (Lisboa, 2005).

Carmo e Almeida (2008) reforçam esse conceito ao mencionar que o desenvolvimento da criança no microssistema definirá as suas ações no mesossistema, na relação com a família e com os amigos, ou no ambiente escolar. Por exemplo, algumas crianças sentem solidão, uma vez que todos os membros de sua família trabalham fora. Estas, inseridas nesse tipo de ambiente, não têm com quem conversar ou desabafar, circunstância que pode criar resistência em suas personalidades. Diante disso, a criança se acostuma a não expor as suas ideias e opiniões, o que pode prejudicar o seu aprendizado (Camargo, 2002).

Outro fenômeno complexo que pode permear as relações familiares atualmente é a violência doméstica praticada contra crianças. Esse fenômeno é descrito por Ribeiro, Rosso e Martins (2004), que, após constatarem que a violência está inserida em um quadro multicausal, destacam que "a conduta agressiva pode advir de um contexto em que interagem os fatores individuais, familiares e ambientais." (Ribeiro; Rosso; Martins, 2004, p. 116).

A questão central desses fatores está na ausência de respeito e consideração do adulto em relação à criança ou ao adolescente – para os adultos, crianças e adolescentes são desprovidos de ideias e de sentimentos. Essas relações conflituosas e violentas surgem no contexto da educação, no ambiente escolar. Professores tendem a perceber as evidências dessas violências:

As diferentes formas de violência manifestam-se por meio de indisciplina, revoltas, agressões aos colegas e professores, perda de confiança, baixo rendimento escolar, apatia, entre outros fatores, dificultando o aprendizado e a construção de atitudes sociáveis e solidárias. (Ribeiro; Rosso; Martins, 2004, p. 121).

Diante das constatações e das consequências da violência doméstica, os autores propõem que sejam trabalhadas concepções e modelos educativos

coerentes que contemplem o ambiente onde crianças e adolescentes transitam: “[...] família, ambiente privado, escola e sociedade.” (Ribeiro; Rosso; Martins, 2004, p. 122). Essa é a proposta apresentada pelo modelo bioecológico do desenvolvimento humano, já exposta neste artigo. Nesse sentido, somam-se as análises de Camargo (2002; 2004) e Camargo e Bulgacov (2006; 2016), ambas inspiradas nos estudos de Vygotsky (2007; 2012a; 2012b), sobre as questões relacionadas às emoções e aos sentimentos. Os pais, além de serem responsáveis pela qualidade de vida de seus filhos, também são construtores do sistema psicológico das crianças.

Quando um indivíduo nasce, ele é totalmente dependente dos adultos que o cercam no ambiente familiar. Embora muitas características dos filhos estejam ligadas à carga genética, o desenvolvimento social é influenciado pela mediação simbólica com objetos e pessoas nos diversos contextos em que a criança transita (Vygotsky, 2007). Para Piletti (1984), as primeiras experiências relacionadas ao aprendizado e à educação são proporcionadas no ambiente familiar. As influências familiares, de forma gradativa, moldam o comportamento dos filhos. Assim, as atitudes dos pais, mesmo que inconscientes, tendem a propiciar uma estrutura educacional às crianças, mesmo antes que elas cheguem à idade escolar. Essa estrutura influencia a formação social da mente dos futuros educandos.

Nesse viés, algo determinante é o desenvolvimento de linhas de comunicação dentro da família. Ao nascer, o indivíduo se torna um sujeito psicológico e a evolução normal de suas funções depende da interação de condições externas. A interação responsiva da mãe em relação ao bebê e a interação afetiva que mantêm são de extrema importância para que o desenvolvimento ocorra. A continuidade, a intensidade e a direção dessas interações ajudarão a garantir transições ecológicas saudáveis, entendidas por Bronfenbrenner como as diversas mudanças de papéis do indivíduo no decorrer do seu ciclo vital (Bronfenbrenner, 2011).

As relações entre professor e estudantes

A função do educador não é somente transmitir informações ou conhecimento, mas, sobretudo, ajudar o escolar a conhecer a si mesmo e a tomar ciência de suas ações. Por isso, o professor precisa acolher e praticar a escuta ativa. Por outro lado, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante precisa aceitar a si mesmo e aceitar as pessoas, com seus defeitos e qualidades (Mello; Rubio, 2013). É também papel do educador prover conhecimentos, desenvolver habilidades e transmitir valores para esses alunos. Desse modo, crianças e adolescentes poderão se integrar a uma sociedade e agir de forma ética e responsável.

Na concepção de Freire (1997), a educação deve ser libertadora, contribuindo para que o escolar desenvolva seu senso crítico e analítico das situações. Nesse contexto, a educação para o homem passa a ter dois momentos: no primeiro, há o conhecimento e o desvelamento do mundo; em um segundo, ocorre a prática da transformação, libertando-o da opressão.

Em resposta a isso, a educação e a pedagogia são práticas libertadoras e constantes na vida do ser humano (Mello, 2013).

A essência do educador está na habilidade de fazer planejamentos de metas para a aprendizagem dos estudantes, atuando como cooperador e facilitador de suas experiências, auxiliando-os no uso das diferentes linguagens, realizando intervenções e fazendo mudanças na rota quando necessário. Bons educadores são os que respeitam os escolares, por isso, levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (Freire, 1997). Propõe-se uma prática de educação em que haja discussões e críticas, desenvolvimento da leitura do mundo e do contexto, o que permitirá a integração de conteúdos e o desenvolvimento da habilidade analítica dos estudantes. Para isso, o afeto e o respeito são indispensáveis no processo de construção de relações de confiança entre o professor e os escolares. Silva (2001) sugere que as demonstrações de afeto não se limitam ao carinho físico, mas também podem ser manifestadas por meio de elogios e de atenção às sugestões dos escolares, bem como os ouvindo quando expressarem suas opiniões. Tais fatores criam um ambiente seguro e tranquilo, facilitando o aprendizado.

Asinelli-Luz, Hickmann e Hickmann (2014) defendem o papel relevante não apenas da afetividade, mas também da mediação do professor, do contexto bioecológico e da qualidade das relações interpessoais como elementos que afetam a motivação dos estudantes para o engajamento e o aprendizado. O professor é peça-chave nesse processo em que os escolares demandam atenção para se sentirem seguros e demonstrarem suas emoções e motivações. Quando se cuida do modo como se pensa, toma-se consciência das ações e as atitudes são melhoradas. Essa prática é importante na idade escolar, uma vez que é nesse período que o estudante aprende a tomar as suas próprias decisões.

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, a de 'estar em situação', ao debruçar-se reflexivamente sobre a 'situacionalidade', conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (Freire, 1997, p. 12).

As relações professor-estudante devem ser constantes e significativas, não só nos momentos em sala aula, mas em todas as atividades possíveis e também nas ocasiões extracurriculares. Essa interação deve ter como objetivo o aumento de conhecimento do escolar, de forma espontânea e suave (Mello, 2013).

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado (Saltini, 2008, p. 100).

No ato de ensinar e aprender estão envolvidos quatro fatores: “[...] o que é falado, o que é entendido, o que é transmitido e o que é captado.” (Mello; Rubio, 2013, p. 7). Faz parte do planejamento de aula do professor criar atividades com conteúdo que promova vínculos positivos nas relações professor-estudante e também nas estudante-estudante. A maneira como as aulas são conduzidas pelo professor é um componente importante no processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode propiciar respostas emocionais nos estudantes e influenciar, direta ou indiretamente, sua participação e bons resultados.

O professor vir a identificar e compreender as classes de comportamentos por ele emitidas que facilitam ou dificultam o aprendizado do aluno, poderá ajudá-lo a refletir sobre suas ações no sentido de proporcionar atividades apropriadas e desafiadoras e que colabore para que ele se torne um verdadeiro mediador do aprendizado, contribuindo efetivamente para o desempenho dos alunos ao valorizar seus esforços e tentativas de acerto (Hickmann; Lohr, 2015, p. 870).

Outra questão de igual importância diz respeito à experiência geracional e à autoridade docente. Em trabalho recente, Bueno e Sant’Ana (2011) observaram as relações existentes e os conflitos geracionais encontrados na autoridade do professor versus a categorização de alunos.

Essa categorização tem outorgado certa naturalidade nas relações cotidianas que em nada revelam a condição transitória daquilo que significa ser aluno em cada contexto social ou momento histórico. Somente ouvindo o que o aluno tem a dizer é que seremos capazes de compreender os sujeitos que existem por detrás dele em suas especificidades (Bueno; Sant’ana, 2011, p. 324).

Para análise mais profunda da questão, acredita-se que a fundamentação teórica utilizada sobre a teoria bioecológica é bem apropriada. Destaquem-se elementos como: significados, contexto e momento histórico. Os conflitos geracionais revelados pela pesquisa de Bueno e Sant’Ana (2011) mostram que a urgência e a relevância das relações escolares também devem ser analisadas do ponto de vista proposto pela bioecologia do desenvolvimento humano. As possibilidades de mudanças nos ambientes passam pela cuidadosa intervenção biopsicossocial, considerando cada especificidade ressaltada pelos autores.

As relações entre pares

A interação do indivíduo no ambiente escolar é fundamental para o seu desenvolvimento, entretanto, podem ocorrer processos de agressão entre alunos. Caso isso ocorra, haverá reflexos perceptíveis e dificuldades emocionais que impactarão seu aprendizado (Cunha, 2013). Por isso, é necessário identificar os fatores ambientais quando processos de vitimização entre pares e *bullying* predominam (Azeredo *et al.*, 2015).

O desenvolvimento de um ambiente que propicie relações de amizade e interação entre as crianças pode acarretar menor incidência de ameaças

ou agressões. A divisão de pessoas em grupos é algo comum entre crianças e adolescentes, entretanto, tem-se observado que muitos são excluídos de certos grupos, aumentando as situações de vitimização. As diversidades são, em muitos casos, determinantes para algumas agressões, pois a própria distorção do que é aceitável, ou não, provoca relações conflituosas e ações agressivas, quer fisicamente, quer verbalmente (Lisboa, 2005).

Quando a diversidade ocorre em sentido cultural, entende-se que cada sociedade institui uma moral. As sociedades mais hierarquizadas possuem mais de uma moral válida para todos os seus membros. Esses costumes são anteriores à geração atual e formam a base da sociedade em que vivemos, sendo considerados inquestionáveis e tornando-se fatos naturais. A ética, ao contrário, fundamenta as ações morais exclusivamente pela razão. Alguns filósofos que trataram da ética falaram de como eles encaravam a relação do homem com seu semelhante, do homem com a natureza e sua conduta na sociedade (Rousseau, 2009).

A verdade ética depende da sociedade, dos grupos, dos indivíduos, dos costumes e do meio em que se vive. Assim, o relativismo não exige que todas as pessoas tenham o mesmo comportamento. Defrontadas com as mesmas situações, as pessoas, dependendo da cultura, reagirão de maneira peculiar, contra ou a favor de determinado comportamento. Dentro do relativismo não deve haver acusações, reclamações nem condenações; nele não se pode impor o que é melhor ou pior (Mora, 2004). Nesse sentido, é importante considerar os fatores de risco pela percepção de escolares em relação ao processo de vitimização: brigas familiares, morte, carência financeira, xingamentos, entre outros. Da mesma forma, os fatores de proteção: relações de amizade, relacionamento com os pais, além de liberdade para brincar e independência de locomoção (Euzébio Filho; Guzzo, 2006).

Novas possibilidades

Mesmo que a criança tenha sofrido alguns transtornos, ainda que nos períodos iniciais da vida, é possível conseguir bons resultados na melhora da aprendizagem com o uso de mobilizadores para atividades que envolvam a organização das emoções na escola. As implicações afetivas da valorização das emoções e dos sentimentos na sala de aula podem ser percebidas como resultado expressivo de atividades criadoras (Camargo, 2004). Nesse sentido, o uso da arte e o desenvolvimento da dimensão estética podem constituir respostas significativas aos fatores de risco discutidos anteriormente.

Camargo (2002) observou os resultados do uso de terapia em um caso de uma menina de 12 anos, com distúrbios de educação resultantes de *bullying*, a qual passou um período na companhia de estagiárias de Psicologia. A convivência com pessoas mais velhas proporcionou a ela mais estabilidade emocional e menor dependência dos familiares, além disso, notou-se que o retorno à escola foi mais produtivo. Com o tempo, ao iniciar o ensino médio, ela já não apresentava mais distúrbios de aprendizagem.

Pesquisas recentes de Camargo e Bulgacov (2016) complementam um ciclo de estudos sobre as emoções e a atividade humana em Vygotsky. As autoras trabalharam com o conceito de emoção, baseado nos estudos das práticas sociais. De acordo com os resultados obtidos, concordamos com as autoras no sentido de que, como toda atividade humana, as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos. As emoções se constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos. Exemplo mais visível de expressão da emoção no produto da atividade humana é a obra de arte. Toda atividade humana é marcada pela emoção.

A emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamados. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 217).

O termo *vivência* foi percebido por Vygotsky como uma unidade de análise carregada de sentidos histórica e culturalmente construídos. Ao referir-se à importância do ambiente no processo de formação da criança, Vygotsky ressalta que, na unidade *vivência*, ocorre a relação entre a personalidade da pessoa em desenvolvimento, o ambiente (biopsicossocial), o modo como essa pessoa vivencia os acontecimentos, como particularidade da personalidade e particularidades da situação representada na própria vivência (Vygotsky, 2010). O autor explica, em outro momento, que:

[...] toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde esse ponto de vista, a essência de toda crise [dos sete anos] reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o ambiente, ou seja, a mudança de suas necessidades e motivos que são os motores do seu comportamento. (Vygotsky, 2012b, p. 385).

A partir dessas ideias, pode-se pensar nas vivências à luz do modo como as relações interpessoais acontecem. Nessa seara, é possível considerar a possibilidade das convivências, no sentido em que elas nascem da junção das vivências dos sujeitos integrados nas relações e o modo como eles se afetam mutuamente. Ressalta-se ainda que aprofundar os estudos sobre as vivências, conforme proposto por Vygotsky (2010; 2012b), ainda hoje é uma necessidade (González Rey, 2013).

Uma possibilidade interessante para o desenvolvimento das vivências e da compreensão desses processos relacionais é a convivência com pessoas mais experientes. Nesse sentido, observou-se o bom resultado emocional que se dá em uma criança quando ela convive com pessoas mais velhas. Tal convivência faz com que a criança passe a ter outra visão de si mesma, mudando, assim, o seu autoconceito. Isso resulta do fato de que as pessoas mais velhas já vivenciaram situações adversas e possuem uma visão diferente da vida. Essa experiência faz com que o tratamento

que as pessoas mais velhas dispensam à criança seja diferenciado, sem preconceito ou julgamento.

[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano (Pino, 2005, p. 66).

As origens da constituição cultural da criança e o modo como ela vai se constituindo como ser humano estão ligados à maneira pela qual a pessoa em formação vai estabelecendo suas relações durante seu ciclo vital. Nesse processo, as interações com os mais experientes, tanto na primeira infância quanto no período de transição da infância para a adolescência, em seu processo maturacional, irão reforçar as vivências desses indivíduos (Vygotsky, 2012b).

Outra possibilidade é inserir a criança ou o adolescente em cursos extracurriculares, nos quais terá ambiente de convívio distinto. Nesse ambiente, poderá haver tanto a presença de pessoas mais velhas, que lhe darão um tratamento diferenciado, quanto de pessoas mais novas, que proporcionarão momentos de troca. Essas interações são importantes para reforçar o desenvolvimento intelectual. Pessoas com dificuldades de aprendizagem que fizeram cursos fora do ambiente escolar melhoraram a sua capacidade de aprendizagem (Camargo, 2004).

Reforça-se ainda que, no grupo social, ocorre a valorização de momentos que apresentam um determinado tipo de catarse pela realização de atividades culturais, em especial, do teatro. Essas ações promovem um efeito de contradição nos indivíduos e acabam por gerar mudanças significativas em suas condições de vida (Camargo; Bulgacov, 2006).

Por último, e não menos importante, vale destacar a relevância do ambiente escolar para a formação da estrutura mental, na fase inicial do desenvolvimento e na idade de transição da infância para a adolescência. Assim, "é no ambiente escolar que essas relações provocadoras de mudanças e de pensamento ocorrem com maior frequência." (Hickmann; Lohr, 2015, p. 75). As relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar afetam significativamente a forma e o conteúdo do pensamento, e o próprio desenvolvimento intelectual dos estudantes em formação, reverberando resultados para todo o ciclo vital dos envolvidos nessas relações multidirecionais.

Considerações finais

O presente estudo analisou as dificuldades de aprendizagem que crianças e adolescentes podem ter devido a fatores relacionados às emoções e aos vários estágios de desenvolvimento da vida dos sujeitos, desde a convivência somente com os pais até a convivência com outros colegas ou professores. Observou-se que conflitos familiares são realmente impactantes no desenvolvimento emocional de uma criança, podendo trazer

sérias dificuldades de aprendizagem. Notou-se que as ações ocorridas no ambiente familiar influenciam o desenvolvimento da criança e impactam as transições ecológicas durante o ciclo vital.

Outro fator contributivo para o desenvolvimento dos escolares é o modo como são estabelecidas as relações interpessoais entre estudantes e professores. O professor, além de compartilhar conhecimento, deve transmitir sentimentos de interesse e ter atitudes que demonstrem que ele realmente se importa com o que ocorre nas etapas de transição da infância e da adolescência.

Ademais, os ambientes por onde as crianças e os adolescentes transitam, e nos quais eles estabelecem suas relações, propiciam significativas oportunidades de melhores resultados na aprendizagem desses jovens. Por isso, sugere-se que as considerações sobre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 2011) sejam trabalhadas na prevenção às possíveis violências encontradas no ambiente escolar. Nesse sentido, estudos de caso e propostas têm sido apresentados (Habigzang; Koller, 2012), mostrando a eficácia na resolução de conflitos educacionais.

Além disso, nas relações interpessoais dos estudantes, é importante considerar que os mais experientes podem exercer significativa influência na apreensão de novos conteúdos pelos seus colegas ou ajudá-los no aperfeiçoamento de habilidades não completamente desenvolvidas. Nessas relações, ocorre o entrelaçamento de vivências oriundas de diferentes contextos e resultantes de interações sociais do indivíduo com outros microssistemas.

Por isso, é relevante ainda considerar que um ambiente propício ao desenvolvimento de relações de amizade e de respeito mútuo possibilita a diminuição de processos de vitimização entre pares. Tal convivência pode gerar situações favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

Com base nas informações coletadas e discutidas, propõem-se, neste trabalho, possibilidades para dirimir dificuldades de aprendizagem, comportamentos agressivos e *bullying*. Conforme demonstrado ao longo do texto, ações como terapia, interação com pessoas mais velhas e inserção dos estudantes em outros ambientes, como a realização de cursos extracurriculares, são de muita ajuda.

Assim, o presente trabalho cumpre o seu objetivo de abordar os fatores emocionais que podem influenciar o aprendizado de estudantes escolares, trazendo algumas possibilidades de soluções para os impasses potenciais encontrados em ambientes de aprendizagem. Por fim, os autores propõem o aprofundamento de trabalhos futuros sobre a categoria de vivências e sobre as relações existentes entre sentimentos e emoções nas relações escolares para possíveis mediações de conflitos no ambiente escolar.

Referências

ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, A. A.; HICKMANN, G. M. As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo ensino-aprendizagem. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 19, n. 31, p. 138-167, jul./dez. 2014.

AZEREDO, C. M. et al. School bullying: a systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, Tarrytown, NY, v. 22, p. 65-76, May/Jun. 2015.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human: bioecological perspectives on human developmental*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUENO, F. A.; SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011.

CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos nos processos de aprendizagem. *Revista Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 213-222, [jul./dez.] 2002.

CAMARGO, D. de. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D. de. Emoção, primeira forma de comunicação. In: CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 23-33.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vygotsky: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *Revista INFAD de Psicologia*:

international journal of developmental and educational psychology, Badajoz, ES, v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016.

CARMO, I. A.; ALMEIDA, J. J. *Hidroginástica e desenvolvimento da orientação e mobilidade: análise a partir do modelo bioecológico de Bronfenbrenner*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CUNHA, J. M. *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e o ajustamento acadêmico*. 2013. 169 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DAMÁSIO, A. *E o cérebro criou o Homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 17-30, jun. 2010.

EUZÉBIOS FILHO, A.; GUZZO, R. S. Fatores de risco e proteção: percepção de crianças e adolescentes. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 14 n. 2, p. 125-141, dez. 2006.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos edesenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HICKMANN, A. *As relações interpessoais na perspectiva de Vygotsky*. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

HICKMANN, G. M.; LÖHR, S. S. Relações educacionais: comportamentos do professor de inglês que afetam a motivação do aluno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 10, n. 3, p. 857-873, jul./set. 2015.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. In: *Novas veredas da Psicologia Social*. CAMARGO, D. et al. (Orgs.). São Paulo: Educ, 1995. p. 115-131.

LISBOA, C. S. M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de proteção e risco*. 2005. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MELLO, T.; RUBIO, J. de A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, SP, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2013.

MINAYO, M. C. S. Relaciones entre procesos sociales, violencia y calidad de vida. *Salud Colectiva*, Lanús, B.A, v. 1, n. 1, p. 69-78, enero/abr. 2005.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2004.

PILETTI, N. *Psicologia educacional*. São Paulo, Ática, 1984.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens das constituições cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

POLLETO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul./set. 2008.

RIBEIRO, M. M.; ROSSO, A. J.; MARTINS, R. B. Violência doméstica: a realidade velada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

SALTINI, C. J. P. *Afetividade e inteligência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SHAFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, M. L. F. S. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Campinas, Unicamp: 2001.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STASIAK, G. R. *Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar*. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vygotsky. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo da la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas IV: paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012b.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

Recebido em 29 de dezembro de 2018.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do voleibol

Raquel Valente de Oliveira^{I, II}
João Francisco Magno Ribas^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4351>

Resumo

O esporte configura-se como um fenômeno sociocultural de grande relevância para a humanidade, sendo uma das manifestações culturais mais difundidas socialmente, inclusive nos mais diferentes âmbitos de ensino. Como uma teoria que objetiva analisar a lógica interna das práticas motrizes, assim como das esportivas, e auxiliar em seu processo de ensino-aprendizagem, a Praxiologia Motriz caracteriza-se como uma ciência que apresenta diferentes conhecimentos. Um deles é o praxema, elemento específico do jogo, referente à linguagem corporal do jogador, que se manifesta por meio das ações motrizes, sendo uma forma de comunicação e de contracomunicação não verbal. Com base nisso, este artigo objetiva elucidar o praxema no contexto esportivo, tomando como exemplo o voleibol, e sua importância na leitura de jogo e na atuação de seus jogadores. Para isso, realizou-se uma pesquisa teórica, de cunho exploratório, mediante a qual se constatou que a orientação e a linguagem corporal dão indícios aos jogadores sobre qual praxema será manifestado e, portanto, a intencionalidade e as ações motrizes que serão executadas em determinada situação do jogo, tanto por companheiros quanto por adversários. Consequentemente, isso os auxiliará nos processos de análise,

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <raquelvvalente@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1687-6456>>.

^{II} Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <ribasjfm@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6296-628X>>.

^{IV} Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

interpretação e antecipação, bem como na leitura de jogo e na tomada de decisão dos participantes dessa modalidade esportiva.

Palavras-chave: praxema; praxiologia motriz; voleibol.

Abstract

The Praxema in the sport context: language expressed through the body, as seen in volleyball

Sport is a sociocultural phenomenon highly-relevant to humanity, being one of the most socially-diffused cultural manifestations among the various fields of teaching. Since this theory aims to analyze the internal logic of motor and sportive practices, as well as to aid in its teaching-learning-training process, Motor Praxeology is a science of varied knowledge. Praxema is one of them, a specific element of the game, referring to the player's body language that manifests itself through motor actions, being a form of non-verbal (counter)communication. To this purpose, this research aims to elucidate the praxema in the sport context, taking volleyball as an example, and its importance for the reading of game and for the performance of players. Thus, this theoretical exploratory research verified that the orientation and corporal language indicates to players which praxema will be manifested and, therefore, the intentionality and the motor actions that will be executed in a given game situation, by both teammates and opponents. Consequently, this will assist them in the processes of analysis, interpretation and anticipation, as well as in the reading of the game and in the decision making of participants of that sporting modality.

Keywords: motor praxeology; praxema; volleyball.

Resumen

El praxema en el contexto deportivo: el lenguaje expresado por el cuerpo, el ejemplo del voleibol

El deporte se configura como un fenómeno sociocultural de gran relevancia para la humanidad, presentándose como una de las manifestaciones culturales más difundidas socialmente, en los más diferentes ámbitos de enseñanza. Como una teoría que objetiva analizar la lógica interna de las prácticas motrices, así como las deportivas, y auxiliar en su proceso de enseñanza-aprendizaje-entrenamiento, la praxiología motriz se caracteriza como una ciencia que presenta diferentes conocimientos. Uno de ellos es el praxema, elemento específico del juego, referente al lenguaje corporal del jugador que se manifiesta por medio de las acciones motrices, siendo una forma de (contra)comunicación no verbal. A partir de

eso, esa investigación objetiva dilucidar el praxema en el contexto deportivo, a ejemplo del voleibol, y su importancia en la lectura del juego y en la actuación de sus jugadores. Para ello, se realizó una investigación teórica, de cuño exploratorio, por medio del cual se constató que la orientación y el lenguaje corporal dan indicios a los jugadores sobre qué praxema será manifestado y, por lo tanto, la intencionalidad y las acciones motrices que serán ejecutadas en una determinada situación del juego, tanto por compañeros como por adversarios. En consecuencia, esto los ayudará en los procesos de análisis, interpretación y anticipación, así como en la lectura de juego y en la toma de decisión de los participantes de esa modalidad deportiva.

Palabras clave: praxema; praxiología motriz; voleibol.

Introdução

Uma das manifestações culturais mais difundidas socialmente, o esporte se apresenta como um fenômeno sociocultural de grande relevância para a humanidade. Ao considerar a categorização dos esportes, os jogos esportivos coletivos (JECs) constituem-se por um conjunto de modalidades esportivas que englobam disputas entre equipes, nas quais se conta com a participação de companheiros e de adversários (Greco, 1998; Ribas, 2014). Essas modalidades se diferem das demais práticas esportivas por vários aspectos específicos de sua lógica de funcionamento, dentre eles ressalta-se a relação com os demais jogadores. Assim, os JECs se caracterizam pelo confronto entre duas equipes dispostas em um terreno de jogo, que têm como principal objetivo marcar gols ou pontos, alternando ações de ataque e defesa (Silva, 1998).

Dentre as modalidades pertencentes aos JECs, pode-se destacar o voleibol como uma das mais praticadas no contexto brasileiro (Brasil. ME, 2013), em diferentes âmbitos de ensino, seja ele formal ou informal. Sendo assim, o voleibol se caracteriza como um esporte dinâmico. As ações realizadas durante o jogo não podem ser individualizadas, não é possível que os jogadores executem sucessivos toques na bola, em virtude de a habilidade motora básica do jogo ser o ato de rebater, o que inviabiliza que os jogadores retenham a bola para si e a monopolizem (Fagundes *et al.*, 2017). Para atingir o objetivo do jogo, torna-se necessário que seus participantes cooperem, criando as melhores estratégias durante as situações, de modo a dificultar ao máximo as ações de seus oponentes, contracomunicando-se com a equipe adversária (Ribas, 2014).

Para que as interações de cooperação e oposição sejam estabelecidas entre companheiros e adversários, respectivamente, torna-se imprescindível que, além da eficiência na execução das ações técnicas, os jogadores tenham a capacidade de ler e interpretar o contexto do jogo, de antecipar-se às ações dos demais participantes, de realizar análises do comportamento e

da intencionalidade dos jogadores, bem como, posteriormente a todos esses processos, de tomar a melhor decisão diante das inúmeras possibilidades de ações. Pode-se enfatizar o praxema como um dos conhecimentos que dizem respeito à leitura de jogo e que auxiliam os jogadores no desenvolvimento e aprimoramento dos processos de análise, antecipação e tomada de decisão. Esse se caracteriza como um conhecimento referente à leitura corporal dos jogadores, apresentando-se como um elemento fundamental para o participante atuar e interpretar o jogo, bem como para estabelecer a comunicação e a contracomunicação com os demais (Oliveira; Ribas; Gomes-Da-Silva, 2018).

De acordo com Sampetro Molinuevo (1996, p. 88), o praxema consiste em “ações que têm como significado ou intencionalidade de emitir mensagens prévias a execução de uma interação motriz direta. São específicos da ação motriz”¹. Ainda conforme o autor, os praxemas são elementos específicos do jogo, sendo, por meio deles, possível prever o que acontecerá nesse contexto, mediante sua decodificação. Logo, para que os jogadores estabeleçam a comunicação de forma coerente entre os membros da equipe, com o intuito de levar vantagem sobre seus adversários, é necessário que realizem constantemente a leitura praxêmica (leitura corporal), tanto de companheiros quanto de adversários, nas diferentes situações do contexto no qual estão inseridos.

Tendo como pressuposto que o termo *praxema* ou *leitura praxêmica* é oriundo da Praxiologia Motriz, e sendo ela a teoria base deste estudo no que se refere ao ensino das práticas motrizes, torna-se necessário situá-la e explicá-la. A Praxiologia Motriz foi idealizada pelo professor francês Pierre Parlebas há mais de 30 anos, com o intuito de construir e sistematizar um conhecimento científico que compreendesse as diferentes práticas motrizes que constituem o campo da Educação Física. Conforme a definição desse autor, ela se caracteriza como a “ciência da ação motriz e especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados de seu desenvolvimento.” (Parlebas, 2001, p. 354). Complementando esse entendimento, Lagardera e Lavega (2003) destacam que a Praxiologia Motriz se apresenta como uma teoria científica que objetiva estudar e desvelar a lógica interna de jogos e esportes a partir de suas regras, tendo como campo de pesquisa as mais variadas práticas motrizes e como objeto de estudo as ações motrizes de tais práticas. Já no que tange à lógica interna, esses autores ainda abordam que ela é o modo pelo qual estão preestabelecidas as ações motrizes de um jogo ou esporte, tornando-se possível, por meio dela, conhecer as interações definidas entre os jogadores e as ações motrizes derivadas do sistema praxiológico. A lógica interna é tida como a chave do jogo, pois ela possibilita “conhecer as características de todas as ações motrizes que podem surgir de um sistema praxiológico.” (Lagardera; Lavega, 2003, p. 68).

Constata-se, por meio da literatura nacional e internacional, que, ao fazer referência ao voleibol, diversos conhecimentos inerentes a essa prática esportiva são abordados, como suas ações técnico-táticas, os métodos de ensino mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem, seus sistemas de jogo, entre outros. No entanto, outros conhecimentos, como

¹ Segundo Parlebas (2001, p. 41), a ação motriz configura-se como “o processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em determinada situação motriz”. Levando em consideração que a conduta motriz é a maneira particular de cada jogador realizar e interpretar as ações motrizes do jogo (Lagardera; Lavega, 2003), a ação motriz consiste nas possibilidades de realização de movimentos técnico-táticos específicos de cada prática motriz.

os praxemas, também são notoriamente essenciais para o jogo, tendo em vista sua importância no tocante às interações de comunicação e contracomunicação estabelecidas entre os participantes e a atuação destes no contexto esportivo, além dos processos de leitura de jogo, antecipação e tomada de decisão (Oliveira; Ribas; Gomes-Da-Silva, 2018). Já no que tange à Praxiologia Motriz, ressalta-se que seus conhecimentos possibilitam o entendimento de toda estrutura e organização interna do voleibol, desde sua classificação como jogo esportivo coletivo (JEC) até suas interações motrizes, os processos táticos de leitura de jogo e tomada de decisão, bem como a leitura praxêmica que é realizada por seus participantes. Com base nesse entendimento, esta pesquisa objetiva elucidar o praxema no contexto esportivo, tendo como exemplo o voleibol, e sua importância na leitura de jogo e na atuação dos jogadores.

Metodologia

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi realizada uma pesquisa teórica. Utilizaram-se obras como livros, capítulos de livros e artigos científicos, materiais que contribuíram para o levantamento do referencial teórico e para os resultados. Demo (2009, p. 35) afirma que a pesquisa teórica é “orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes”. Ainda segundo o autor, a pesquisa teórica implica rigor conceitual, argumentação diversificada, capacidade explicativa, desempenho lógico e análise apurada da literatura. Quanto ao nível da investigação, o estudo é de cunho exploratório, pois tem como objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (Gil, 2008, p. 27). Tendo como pressuposto que o tema praxema ou leitura praxêmica é pouco abordado pelas pesquisas científicas da área, torna-se necessário, inicialmente, realizar um aprofundamento teórico consistente em relação a ele, para ser esclarecido e suficientemente explorado.

Na busca pela delimitação do referencial teórico, empregaram-se os critérios propostos por Salvador (1986): parâmetro temático, principais fontes, parâmetro linguístico e parâmetro cronológico. Em relação ao parâmetro temático e às principais fontes, foram consideradas obras bibliográficas que discorrem sobre praxema/leitura praxêmica nas mais diferentes práticas esportivas, além de obras acerca dos JECs, do voleibol, da Praxiologia Motriz e alguns de seus conhecimentos, como a comunicação praxêmica e as interações motrizes. Desse modo, para cada uma das temáticas abordadas, usaram-se obras/autores que embasaram este trabalho. Quanto ao praxema, à Praxiologia Motriz e seus conhecimentos, utilizou-se, principalmente, a obra *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*, de Pierre Parlebas, base para o estudo ao se tratar dessa teoria científica; além dos autores Francisco Lagardera e Pere Lavega, com

Introducción a la praxiología motriz; e João Ribas, com *Praxiologia motriz e voleibol: elementos para o trabalho pedagógico*.

Considerando o parâmetro linguístico, foram selecionadas e analisadas obras da literatura nacional e em espanhol, por serem bases teóricas clássicas referentes à Praxiologia Motriz e seus conhecimentos. Já em relação ao parâmetro cronológico, não foi delimitado o referencial teórico do estudo por meio de um recorte temporal, com o intuito de não perder informações essenciais contribuintes para o desenvolvimento da pesquisa.

Resultados e discussão

A Praxiologia Motriz apresenta-se como uma teoria que, além de auxiliar no ensino das mais diferentes práticas motrizes, dispõe de instrumentos que objetivam analisar sistematicamente seu funcionamento (Parlebas, 2001). Um desses conhecimentos é a comunicação práxica, elemento peculiar da lógica interna das práticas que demonstram interações entre seus jogadores. Sendo assim, a comunicação práxica se caracteriza pela estratégia motriz dos jogadores, constituindo as características definidoras das práticas sociomotrizes² e de suas respectivas lógicas internas (Parlebas, 2001), auxiliando na orientação das decisões de quem atua e nas formas mais apropriadas de se realizarem as ações motrizes em seu meio de prática. De acordo com Parlebas (2001), a comunicação práxica compreende duas categorias: a comunicação práxica direta e a indireta. Fundamentando-se em ambas as categorias, é possível caracterizar o comportamento dos jogadores e as estratégias de cooperação e/ou oposição estabelecidas entre eles (Soares; Gomes-Da-Silva; Ribas, 2012).

Para Martínez de Santos (2008), a comunicação práxica direta abrange as interações motrizes que são permitidas pelas regras de cada jogo ou esporte, ou seja, a maneira como os jogadores se comunicam e se contracomunicam com companheiros e com adversários. Portanto, a comunicação práxica direta é composta pela comunicação motriz (interação de cooperação) e pela contracomunicação motriz (interação de oposição), possíveis formas de interações estabelecidas entre os jogadores. Já a comunicação práxica indireta se constitui pela comunicação gestêmica e pela comunicação praxêmica, as quais objetivam auxiliar no desenvolvimento das ações motrizes do jogo, por meio de informações que são extraídas de gestos e de ações individuais de quem atua (Sampedro Molinuevo, 1996). Para melhor compreensão de tais conhecimentos, apresenta-se a Figura 1 a fim de elucidar a constituição da comunicação práxica e as categorias que a compõem.

² Práticas em que os jogadores interagem diretamente com os demais participantes, sejam eles companheiros e/ou adversários.



Figura 1 – Comunicação prática

Fonte: Adaptada de Parlebas (2001).

O gestema configura-se pela comunicação expressa por meio de gestos e códigos preestabelecidos que permitem a transmissão de mensagens entre os jogadores, de modo a facilitar a compreensão por parte dos companheiros e auxiliar na comunicação entre eles. Já o praxema é a *linguagem não verbal expressa pelo corpo*, sendo a expressão corporal passível de leitura e interpretação por parte dos demais jogadores (Lagardera; Lavega, 2003).

Nas práticas reconhecidas como psicomotrizes, em que não há interação entre os jogadores, os processos de comunicação e contracomunicação e, conseqüentemente, as leituras gestêmica e praxêmica não ocorrem, por essa razão, considera-se ausente a comunicação prática. Em contrapartida, nas práticas que apresentam algum tipo de interação motriz (sociomotrizes), a comunicação prática está presente, pois tanto as interações quanto os gestemas e praxemas fazem parte da lógica interna dessas práticas, caracterizando-se como elementos essenciais para a atuação de seus jogadores (Parlebas, 2001), bem como para os processos de leitura de jogo e tomada de decisão (Oliveira; Ribas; Gomes-Da-Silva, 2018).

A comunicação prática torna-se evidente no voleibol, tendo em vista que os jogadores se relacionam de maneira cooperativa e opositiva e, para isso, comunicam-se e contracomunicam-se por meio de gestos (gestema) e da linguagem corporal (praxema). Tais aspectos justificam a relevância da comunicação prática como um dos critérios de classificação da Praxiologia Motriz. Corroborando isso, Soares, Gomes-da-Silva e Ribas (2012) salientam que a contracomunicação motriz é estabelecida entre duas equipes com o intuito de dificultar as ações motrizes de seus adversários, criando estratégias por intermédio de sinais visuais (gestemas) e de movimentos e expressões corporais (praxemas), para alcançar o objetivo do jogo. Sendo assim, no voleibol, as interações de cooperação e oposição se concretizam por meio dos gestemas e dos praxemas, pois será a partir deles que o jogador efetivamente se (contra)comunicará durante o jogo.

No que diz respeito à complexidade desses dois elementos no jogo, o gestema encontra-se mais presente no processo de iniciação, pois ele possibilita a compreensão das mensagens de forma clara, uma vez que apresenta mínimo grau de dificuldade na interpretação e na decodificação

por parte dos adversários (Ribas, 2014). Assim, em níveis mais elevados do processo de ensino-aprendizagem, os praxemas progressivamente se intensificam e se sobrepõem aos gestemas devido ao fato de que a contracomunicação se torna mais elaborada ao ganhar relevância na dinâmica do jogo. A ênfase e a valorização de sua leitura começam a se tornar evidentes a partir do momento em que o jogador se conscientiza de que a precisão dos gestos técnicos não é suficiente para sobressair à equipe adversária. No entanto, ler e interpretar companheiros e adversários e realizar a leitura praxêmica constantemente no jogo configuram-se como importantes fatores para antecipar-se e, com isso, tomar, por meio da ação motriz, a decisão mais adequada no momento.

Ao se tratar especificamente do praxema, objeto de estudo desta pesquisa, Parlebas (2001, p. 349) o define como a “conduta motriz de um jogador interpretada como um signo, cujo significante é o comportamento observável e cujo significado é o projeto tático correspondente ao dito comportamento, tal e como é percebido.” Para melhor compreensão, o autor ainda exemplifica essa definição mediante a modalidade do basquetebol: em uma situação, a equipe está com a posse da bola e um de seus jogadores se desloca pela lateral da quadra; essa imagem da ação representa o “significante” de um signo, provinda da orientação e movimentação corporal do jogador enquanto ele se desloca por determinado espaço da quadra. Seu companheiro, que está com a bola, poderá interpretar esse signo como a solicitação de um passe, representando o “significado” da ação do jogador. Portanto, o significante representa o sinal que é vinculado a uma mensagem, sendo a mensagem o significado da ação que foi realizada. Conforme a Figura 2, a associação desses dois elementos, do significante (sinal) do jogador e do significado de sua ação (mensagem), corresponde ao praxema (Parlebas, 2001).

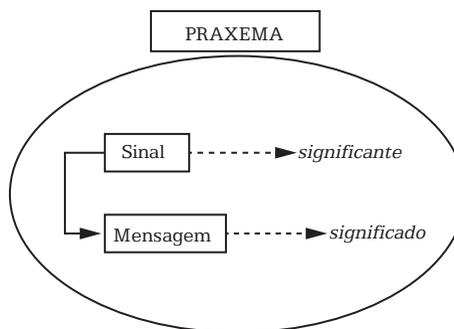


Figura 2 – Estrutura do praxema

Fonte: Elaboração própria.

Corroborando, Uribe Pareja (1997, p. 72) conceitua os praxemas como as “ações motrizes dos jogadores que indicam o início ou continuidade de algumas situações práticas de jogo”. Com base nesse conceito, pode-se ainda complementar que o praxema se manifesta por meio das ações motrizes, sendo ele a parte integrante de uma ação. Já de acordo com

Martínez de Santos (2008), o praxema é manifestado quando a conduta motriz de um jogador é interpretada por outro como um signo (sinal). Desse modo, constata-se que o praxema é uma forma de comunicação ou contracomunicação não verbal que auxilia ou dificulta, dependendo da interação motriz estabelecida, a leitura corporal dos jogadores, os processos de leitura de jogo e a tomada de decisão, bem como as ações motrizes de companheiros e de adversários (Brasil, 2016; Oliveira; Ribas; Gomes-Da-Silva, 2018).

No voleibol, os praxemas se referem às ações motrizes pertinentes ao gesto técnico-tático do jogador, como a expressão corporal do levantador ao executar o levantamento por meio de determinada ação motriz (toque, manchete etc.). Essa leitura, que normalmente é realizada pelo atacante da mesma equipe e pelos bloqueadores e defensores adversários, é denominada leitura praxêmica (Parlebas, 2001). Ainda de acordo com esse autor, nos esportes em que os jogadores se relacionam tanto com companheiros quanto com adversários, os praxemas se manifestam em forma de cumplicidade com companheiros e de duplicidade com oponentes, evidenciando as incertezas em decorrência das relações com tais jogadores.

Tendo como pressuposto que o jogador é um ser comunicante, todo comportamento motor que ele manifestar funcionará como um sinal. Os sinais praxêmicos são passíveis de decodificação, sendo eles que fundamentam a qualidade e a precisão das decisões e das intervenções táticas do jogador, podendo variar conforme sua capacidade (Parlebas, 2001). Esses sinais devem ser imediatamente percebidos tanto pela equipe, para que possa ir ao encontro de suas estratégias táticas, quanto por adversários, para que se antecipem a determinadas ações. Dessa maneira, constata-se que o praxema exerce um papel essencial sobre as interações motrizes e a antecipação dos jogadores, uma vez que é por meio da linguagem do corpo que é possível emitir informações de jogador a jogador, proporcionando a leitura do jogo de forma ampla (Parlebas, 2014).

A leitura e a interpretação dos praxemas apresentam-se como algo bastante complexo, principalmente em etapas de iniciação do processo de ensino-aprendizagem, pois, diante de uma mesma situação, sua manifestação pode expressar diferentes significados para quem os observa (Lagardera; Lavega, 2003). Isso se justifica visto que um mesmo sinal pode se associar a diferentes mensagens, o que explica o praxema ser considerado polissêmico, pois tem múltiplos significados (Sampedro Molinuevo, 1996). Uma das ações motrizes peculiares da lógica interna de diferentes modalidades esportivas e referentes à interação de oposição é a finta. Ela é tida por Parlebas (2001) como uma ação que permite expor alguns dos procedimentos do praxema. A finta é realizada no jogo para levar vantagem sobre o adversário e desequilibrá-lo, vista por Martínez de Santos (2008) como um praxema que não significa o que parece significar. A exemplo do voleibol, com o intuito de ludibriar os bloqueadores adversários, o levantador emite falsos sinais. Com intencionalidades contrárias do que realmente irá realizar, trata-se da chamada indução praxêmica, cujo significante do signo não corresponde ao seu significado (Sampedro Molinuevo, 1996).

No que tange ao sistema praxiológico particular de cada prática motriz, o praxema está plenamente relacionado ao seu regulamento, pois ele depende, a priori, de sua lógica interna, bem como da facilidade/ automatização dos participantes em realizar as ações do jogo, ou seja, de seu nível de habilidade (Lagardera; Lavega, 2003). No futebol, por exemplo, o jogador não pode esperar que o adversário retenha a bola com as mãos para ludibriá-lo, porque a regra não permite que se realize tal ação na posição de jogador de linha. Portanto, os demais jogadores só precisam realizar a leitura praxêmica das ações que estiverem previstas e que forem permitidas pelo regulamento.

Quanto maior for a automatização e a eficiência do jogador na execução das ações motrizes, maior será sua facilidade em decodificar as mensagens emitidas pelos demais (leitura e interpretação praxêmicas), tendo em vista que a atenção e outros processos cognitivos podem se centrar quase que exclusivamente nos elementos táticos do jogo. Isso se elucida em etapas da iniciação do processo de ensino-aprendizagem quando os alunos, em decorrência de dificuldades técnicas, não conseguem ainda enfatizar e perceber determinados elementos táticos do jogo. No entanto, a compreensão desses conhecimentos (praxema, leitura de jogo, tomada de decisão) oportuniza aos jogadores maior variação em suas ações motrizes, pois, no momento em que a atenção não está mais totalmente voltada para a execução dos movimentos, é possível diversificar e ampliar as condutas motrizes, tornando o jogador imprevisível, aspecto que favorece o processo de contracomunicação motriz.

Já no que diz respeito aos tipos de praxemas que são manifestados nos JECs, Sampedro Molinuevo (1996) propõe uma classificação em seu estudo distribuindo-os em quatro grupos: conforme sua intencionalidade, sua complexidade, o tempo em que se realizam e os praxemas de ataque e defesa. No grupo referente à intencionalidade, o autor apresenta os seguintes praxemas:

- Praxemas de intencionalidade prevista: são aqueles que se manifestam com determinada intencionalidade preestabelecida pela equipe, fazendo parte de sua estratégia.
- Praxemas intuitivos: são aqueles relacionados às vivências e às experiências dos jogadores, não combinados previamente pela equipe.

Quanto à complexidade, têm-se os seguintes tipos:

- Praxemas simples: são os de fácil realização e interpretação, emitidos por meio de ações motrizes simples de serem executadas.
- Praxemas complexos: são aqueles cuja manifestação se dá a partir da realização de várias ações motrizes. Geralmente esse tipo de praxema é característico do jogador com mais experiência e/ou habilidade. Podem-se considerar como exemplos de praxemas de alta

complexidade alguns expostos pelo levantador do voleibol, uma vez que esse jogador é considerado, segundo Soares, Gomes-da-Silva e Ribas (2012), o mestre dos praxemas.

Tendo em vista o tempo em que se realizam os praxemas, esses podem se manifestar:

- No tempo de bola parada: são aqueles emitidos antes de a bola ser colocada em jogo. Tomando como exemplo o estudo de Sampetro Molinuevo (1996) sobre o futsal, é possível que os jogadores dessa modalidade esportiva expressem praxemas quando a bola não está em jogo, assim como no basquetebol, no futebol, no handebol e no rugby. No entanto, no voleibol, só há possibilidade de se ter a posse da bola em um determinado momento do jogo, pois a habilidade motora básica que rege essa modalidade é o ato de rebater. Com isso, esse tipo de praxema só poderá ser manifestado no saque, uma vez que esse é o único momento do jogo em que é permitido que o participante retenha a bola antes de realizar determinada ação motriz, ou seja, antes de colocá-la em jogo.
- Em jogo: ao contrário do descrito no tópico anterior, esses são quaisquer praxemas manifestados quando a bola está em jogo. Por exemplo, no voleibol, são os praxemas emitidos durante todo o rali, que vai desde o lançamento da bola no saque até o momento em que uma das equipes pontua.

O último grupo de praxemas diz respeito àqueles emitidos no ataque e na defesa, dado que, no futsal, objeto de estudo de Sampetro Molinuevo (1996), bem como no basquetebol, no futebol, no handebol e no *rugby*, são esses os momentos do jogo, justamente por serem esportes caracterizados como de invasão. Por outro lado, no voleibol pode-se transferir esse grupo de praxemas, considerando que os momentos do jogo são saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio e defesa (Ribas, 2014). Com isso, a partir do caráter defensivo ou ofensivo dos momentos do voleibol, os jogadores podem manifestar determinados praxemas que vão ao encontro da intencionalidade do momento, bem como da respectiva interação motriz de cooperação e/ou oposição estabelecida entre eles.

Alicerçado nas definições e elucidações até então apresentadas acerca do praxema, faz-se necessário exemplificar esse conhecimento detalhadamente no contexto do voleibol, considerando seus momentos do jogo, as interações motrizes estabelecidas entre seus participantes e sua lógica interna.

Assim, tomando como exemplo o levantamento, caracterizado como o segundo momento de uma equipe na organização de seu sistema ofensivo, este possui interações motrizes tanto de cooperação quanto de oposição com os demais momentos do jogo. O principal objetivo desse momento e do jogador que nele atua é deixar seus atacantes nas melhores condições

e, para isso, é preciso dificultar a leitura dos bloqueadores e defensores adversários no que diz respeito a qual jogador irá realizar o ataque e em qual região da quadra (Ribas, 2014). A oposição do levantador estabelecida com os bloqueadores e defensores adversários se materializa por meio de seu movimento e orientação corporal, ou seja, pela manifestação de praxemas. É a partir do praxema que o levantador poderá se opor a esses jogadores, ao induzi-los à leitura equivocada de suas ações motrizes por meio da linguagem corporal, fazendo com que eles se desloquem e se posicionem no local inverso da quadra de onde realmente ocorrerá o ataque.

Desse modo, o levantador precisa dificultar ao máximo a leitura e a interpretação de suas ações e decisões, elaborando as melhores estratégias e enviando mensagens obscuras a seus adversários. No entanto, essas mensagens precisam ser claras e previsíveis para os seus companheiros (atacantes), caso contrário, o sistema ofensivo da equipe não ocorrerá de forma eficiente, indo de encontro à essência da comunicação motriz. Partindo desse pressuposto, expõem-se as Figuras 3 e 4, referentes às possibilidades de levantamento, passíveis de leitura, interpretação e antecipação por meio da orientação corporal (praxema) dos levantadores, quando realizado mediante a ação motriz do toque.



Figura 3 – Manifestação de praxemas no levantamento do voleibol (levantamento para frente).



Figura 4 – Manifestação de praxemas no levantamento do voleibol (levantamento para trás).

Fonte: Volei Fotos (2012).

A partir das imagens apresentadas, é possível identificar que ambas as levantadoras emitem determinadas mensagens no que diz respeito à direção de seu levantamento, por meio de movimentação corporal, principalmente do tronco, dos membros superiores e da cabeça (significante). Na Figura 3,

percebe-se que a jogadora irá executar o levantamento para frente, entrada de rede ou meio de rede (significado). Todavia, na Figura 4, é possível verificar que provavelmente o levantamento será realizado para trás (significado), devido à movimentação e à inclinação do tronco e da cabeça da jogadora (significante). Portanto, alicerçados na leitura praxêmica, os bloqueadores tomarão a decisão sobre o local em que deverão se posicionar na rede, enquanto os defensores, a região da quadra em que deverão se distribuir. É com base nessas duas formas de levantamento e nas respectivas manifestações praxêmicas desses jogadores que de fato se efetivam as interações motrizes de oposição, estabelecidas entre o levantador e o bloqueador e defensor, e de cooperação, entre o levantador e o atacante.

Corroborando a exemplificação, apresenta-se também o momento do ataque (Figuras 5 e 6). A manifestação de praxemas é bastante evidente no que se refere às interações de oposição e cooperação estabelecidas com os momentos do bloqueio e da defesa e com o do levantamento, respectivamente. No que tange à contracomunicação motriz (oposição), é função dos bloqueadores e defensores realizarem a leitura praxêmica dos atacantes adversários, principalmente em relação à movimentação de seus membros superiores, com o objetivo de decifrar a intencionalidade e a ação motriz que eles executarão. Nesse caso, a oposição faz-se evidente e existe dificuldade na execução das ações motrizes quando o atacante emite praxemas “falsos” e imprevisíveis, com o intuito de ludibriar seus oponentes ou na tentativa de lhes causar dúvidas sobre qual decisão irá tomar.



Figura 5 – Manifestação de praxemas no ataque do voleibol (ataque potente).



Figura 6 – Manifestação de praxemas no ataque do voleibol (largada).

Fonte: Volei Fotos (2016).

Para sobressair ao bloqueio adversário, o atacante precisa emitir praxemas equivocados sobre o direcionamento de seu corpo, por exemplo, posicioná-lo na diagonal e atacar na paralela, o que dificulta tanto o posicionamento dos bloqueadores quanto da defesa adversária. Outro praxema bastante comum no voleibol, que se expressa simultaneamente à execução da ação motriz e que caracteriza a oposição entre esses momentos, é a forma como o atacante rebate a bola. A movimentação de

sua mão parece ser um elemento insignificante, no entanto, pelo contrário, diz muito sobre a intencionalidade do jogador acerca do que ele irá fazer.

Como representado na cena à esquerda (Figura 5), a forma como o atacante rebate a bola, ou seja, o movimento específico de seus braços e mãos (significante), dá indícios de que ele realizará um ataque potente (significado); enquanto isso, na cena à direita (Figura 6), o atacante executará a chamada "largada" (significado). A partir da leitura praxêmica realizada pela defesa, a decisão mais adequada a se tomar na primeira situação é posicionar-se mais afastadamente da rede; ao passo que, na segunda, é situar-se mais próximo à rede para conseguir defender a bola "largada" vinda do ataque.

Não obstante, destaca-se que esses elementos corporais que orientam a leitura praxêmica podem ser alterados pelo jogador até o último instante antes da execução da ação motriz, justamente para dificultar ainda mais a leitura e, principalmente, a antecipação de seus adversários. Salienta-se ainda que os jogadores precisam compreender que todos são portadores de mensagens e de sinais, voluntariamente ou não, e, por isso, ao mesmo tempo que o jogador realiza a leitura e a interpretação dos praxemas dos adversários, seus movimentos e sua linguagem corporal também são constantemente interpretados durante o jogo (Parlebas, 2001).

Considerações finais

Tendo em vista a relevância do voleibol no contexto brasileiro, é necessária uma teoria científica que objetive analisar e desvelar a lógica interna dessa modalidade esportiva. Para isso, a Praxiologia Motriz, caracterizada como a Ciência da Ação Motriz, apresenta diversos conhecimentos que podem ser aplicados a todas as práticas que constituem a área da Educação Física, assim como o voleibol. Dentre esses conhecimentos destaca-se o praxema, conceito que diz respeito à linguagem corporal dos jogadores que atuam em determinada prática. Baseada nisso, a presente pesquisa objetivou elucidar o praxema no contexto esportivo, tendo como exemplo o voleibol, e sua importância na leitura de jogo e na atuação de seus jogadores.

Com base nesse pressuposto, defende-se que, durante o processo de ensino-aprendizagem do voleibol, em seus mais diferentes âmbitos de ensino, o professor deve desenvolver os processos de leitura de jogo e tomada de decisão, contemplando alguns conhecimentos específicos de sua lógica interna, como as interações motrizes de cooperação e oposição que são estabelecidas entre os jogadores. Para tanto, deve-se destacar o praxema como elemento fundamental do desenvolvimento e/ou do aprimoramento dos processos mencionados, uma vez que ele exerce importante papel sobre a atuação do jogador no contexto em que está inserido e sobre a interpretação e leitura do jogo (Oliveira; Ribas; Gomes-Da-Silva, 2018).

O ensino dos conhecimentos supracitados justifica-se na medida em que a orientação e a linguagem corporal dão indícios aos demais jogadores sobre qual praxema será manifestado e, portanto, a intencionalidade e as ações motrizes que serão executadas, tanto por companheiros quanto por adversários, o que auxilia nos processos de análise, de interpretação e de antecipação por parte desses jogadores.

Portanto, salienta-se que a compreensão desses conhecimentos e de sua importância perante a lógica interna do voleibol contribui para o êxito dos jogadores e para a eficácia de suas ações e decisões a serem tomadas nas diferentes situações do jogo, bem como para o melhor entendimento acerca do funcionamento deste. Diante disso, além da prática propriamente dita, o aluno também compreende os “porquês” do jogo e toda sua estrutura, ou seja, sua lógica interna, passando a agir autonomamente dentro desse contexto esportivo e, sobretudo, educativo.

Referências

- BRASIL, I. B. G. *Avaliação dos saberes corporais do jogo de handebol: praxiologia motriz e pedagogia do esporte*. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.
- BRASIL. Ministério do Esporte (ME). *Diagnóstico nacional do esporte*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/diesporte/index.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- FAGUNDES, F. M. et al. As interações motrizes do saque e da recepção e suas influências no voleibol: uma compreensão praxiológica. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 225-242, dez. 2017.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRECO, P. J. *Iniciação Esportiva Universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2003.
- MARTÍNEZ DE SANTOS, R. Ser e parecer en los juegos desportivos: una introducción a la semiótica. In: CONGRESO ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CIENCIAS DEL DEPORTE, 5., 2008, León, España. *Anais eletrônicos...* León, España: FCAFD, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciadeporte>.

com/imagens/congresos/leon/ciencias%20sociales/martinezser.pdf>.
Acesso em: 10 maio 2018.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J. F. M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Relação entre o praxema e as interações motrizes: implicações nos processos de leitura de jogo e tomada de decisão nos jogos esportivos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 473-483, abr./jun. 2018.

PARLEBAS, P. *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARLEBAS, P. Prefácio. In. RIBAS, J. F. M. (Org.). *Praxiologia motriz e voleibol: elementos para o trabalho pedagógico*. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 11-13.

RIBAS, J. F. M. *Praxiologia motriz e voleibol: elementos para o trabalho pedagógico*. Ijuí: Unijuí, 2014.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAMPEDRO MOLINUEVO, J. S. *Análisis praxiológico de los deportes de equipo: una aplicación al futbolsala*. 1996. 928 f. Tesis (Doctoral) – Universidad Politécnica de Madrid, Las Palmas de Gran Canarias, 1996.

SILVA, J. M. G. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. *Movimento*, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 19-26, 1998.

SOARES, L. E. S.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; RIBAS, J. F. M. Comunicação motriz nos Jogos Populares: uma análise praxiológica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 159-182, 2012.

URIBE PAREJA, I. D. Iniciación deportiva y praxiología motriz. *Educación Física e Deporte*, Antioquia, v. 19, n. 2, p. 69-74, 1997.

VOLEI FOTOS. *Imagens de voleibol*. 2012. Disponível em: <<http://voleifotos.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

VOLEI FOTOS. *Imagens de voleibol*. 2016. Disponível em: <<http://voleifotos.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

Recebido em 2 de fevereiro de 2019.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Perfil motivacional, formas de estudo e satisfação de estudantes universitários com a vida

Daniel Augusto Honório^{I, II}

Josiane Aparecida de Jesus^{III, IV}

Gracielle Fin^{V, VI}

Rudy José Nodari Júnior^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4025>

Resumo

O estudo do perfil motivacional em ambientes educacionais tem sido alvo de centros de pesquisa de diversas instituições de ensino de nível básico ou superior, bem como a análise das abordagens de aprendizagem e da satisfação de estudantes universitários com a vida. O objetivo deste trabalho é identificar os perfis motivacionais, as formas de estudo e a satisfação de estudantes universitários com a vida. Trata-se de estudo descritivo quanto aos objetivos, e quantitativo quanto à abordagem do problema, com desenho transversal, analítico-observacional. Para avaliar a motivação dos estudantes, foi utilizada a Escala de Motivação Situacional (SIMS); para medir os enfoques de aprendizagem, o instrumento utilizado foi o Questionário Revisado sobre o Processo de Estudo (R-SPQ-2F); e para avaliar a satisfação com a vida, foi utilizada a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). O perfil motivacional dos estudantes se mostrou mais autodeterminado, ligado à motivação intrínseca. As abordagens de estudo foram relacionadas a motivações profundas e os estudantes se mostraram

^I Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <augustohonorio@live.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0123-7504>>.

^{II} Graduado em Medicina pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <josiane.jesus@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2345-2259>>.

^{IV} Especialista em Fitness e Personal Trainer pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

^V Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <gracielle.fin@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7860-4451>>.

^{VI} Mestra em Biociências e Saúde pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

^{VII} Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <rudyndari.junior@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8375-657X>>.

^{VIII} Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

satisfeitos com a vida. Observou-se correlação positiva entre a motivação intrínseca, a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda, e a satisfação com a vida.

Palavras-chave: estratégia de aprendizagem; metodologia de ensino; motivação do estudante.

Abstract

Motivational profile, forms of study and university students' satisfaction with their own life

Research centers of several basic and higher level educational institutions have focused on studying the motivational profile in educational environments; the same goes to the analysis of learning approaches and students' satisfaction with their lives. This study aims to identify motivational profiles, studying methods, and university students' satisfaction with their lives. This is a descriptive study in regards to its objectives, and quantitative in regards to the approach to the problem, with a cross-sectional, analytical observational design. To evaluate the student motivation, the Situational Motivation Scale (SIMS) was used; while to measure the learning approaches, the instrument used was the Revised Two-Factor Process Questionnaire (R-SPQ-2F); and the Satisfaction With Life Scale (SWLS) was used to evaluate satisfaction with life. The motivational profile of students proved to be more self-determined, linked to intrinsic motivation. Study approaches were related to profound motivations, and students proved to be reasonably satisfied with life. Finally, there is a positive correlation between intrinsic motivation, satisfaction with life, and a deep strategy and motive related to the studying approach.

Keywords: learning strategies; student motivation; teaching methodology.

Resumen

Perfil motivacional, formas de estudio y satisfacción de estudiantes universitarios con la vida

El estudio del perfil motivacional en los ambientes educativos ha sido objeto de estudio por parte de los centros de investigación de varias instituciones de educación básica o superior, así como el análisis de los enfoques de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes universitarios con la vida. El objetivo de este trabajo fue identificar los perfiles motivacionales, las formas de estudio y la satisfacción de los estudiantes universitarios con la vida. Se trata de un estudio descriptivo

sobre los objetivos y cuantitativo sobre el enfoque del problema, con un diseño transversal, analítico y observacional. Para evaluar la motivación de los académicos, utilizamos la Escala de Motivación Situacional (SIMS) para medir los enfoques de aprendizaje. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Proceso de Estudio Revisado (R-SPQ-2F) y para evaluar la satisfacción con la vida se utilizó la Escala de Satisfacción de la Vida (SWLS). El perfil motivacional de los académicos mostró ser más autodeterminado, vinculado a la motivación intrínseca. Sus enfoques de estudio estaban relacionados con motivaciones profundas. Además, estaban satisfechos con la vida. Se destaca la correlación positiva de la motivación intrínseca, el abordaje del estudio del motivo profundo y estrategia profunda, y la satisfacción con la vida.

Palabras clave: estrategia de aprendizaje; metodología de enseñanza; motivación del estudiante.

Introdução

O processo de aprendizagem e a taxa de sucesso do método de estudo utilizado estão intimamente ligados aos fatores cognitivos e motivacionais que formam cada indivíduo. Saber como se relacionam as diferentes variáveis motivacionais e cognitivas permite ao docente colocar em prática estratégias necessárias que levam o corpo acadêmico a alcançar melhores desempenhos. Portanto, a metodologia adotada pelo professor e a forma como ele avalia os seus alunos podem influenciar significativamente a maneira como estes aprendem (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015).

Uma das teorias motivacionais que estuda essas concepções é a Teoria da Autodeterminação – TAD – (Deci; Ryan, 1985, 2000; Deci *et al.*, 1991), a qual sugere um modelo motivacional centrado na busca pelo atendimento de necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, que atuam de forma interdependente. A competência se refere à capacidade da pessoa de realizar determinada tarefa; a autonomia está relacionada ao nível de independência e ao controle das escolhas realizadas pela pessoa; e o relacionamento está ligado à percepção de um senso de conectividade com outras pessoas do ambiente. Na TAD são abordados diferentes tipos de motivação, baseados nos diferentes motivos ou objetivos que dão origem a uma ação: a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável; a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque isso leva a um resultado destacável, ou seja, por motivos externos; e a desmotivação, que é a ausência total de motivação (Deci; Ryan, 2000).

A TAD tem sido amplamente utilizada nos últimos anos como um modelo que considera as diferentes perspectivas motivacionais, as influências contextuais na motivação e as percepções interpessoais, analisando se as condutas são realizadas de forma voluntária e autônoma.

Tal modelo foi proposto por um contínuo de autodeterminação, podendo a pessoa estar mais autodeterminada (motivação intrínseca e regulações extrínsecas) ou menos autodeterminada (desmotivação).

A motivação intrínseca refere-se ao tipo de motivação presente em um indivíduo que realiza uma atividade ou tarefa estritamente baseada em seu próprio interesse e satisfação (Gamboa; Valadas; Paixão, 2013). Esse tipo de motivação emergiu como um importante fenômeno de estudo no contexto educativo, uma vez que se trata de uma forma natural de aprendizagem, que pode ser sistematicamente promovida pelas práticas parentais e pelas estratégias pedagógicas dos docentes (Deci *et al.*, 1991).

A motivação extrínseca é caracterizada pela realização de uma tarefa por motivos relacionados à eventual possibilidade de adquirir uma recompensa externa, sendo dividida em quatro tipos de regulação comportamental: a regulação externa é a forma menos autônoma de motivação, pois, nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições; a regulação introjetada sugere que a pessoa administre as consequências externas mediante o resultado de pressões internas, como culpa e ansiedade; a regulação identificada é mais autônoma do que as anteriores, pois já há certa interiorização, mesmo que a razão para fazer alguma coisa seja de origem externa; e, na regulação integrada, a pessoa apresenta coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores diante da atividade a ser realizada, sendo a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade (Leal; Miranda; Carmo, 2013).

A desmotivação é caracterizada pela ausência de intenção ou de comportamento proativo. Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal (Gamboa; Valadas; Paixão, 2013). Esse comportamento não é motivado intrinsecamente nem extrinsecamente (Leal; Miranda; Carmo, 2013).

Baseado na TAD, foi proposto o Modelo Hierárquico de Motivação Intrínseca e Extrínseca – HMIEM – (Vallerand, 1997), o qual defende a existência de três formas de motivação, com diferentes níveis de generalidades, distribuídos hierarquicamente de acordo com o seu grau de especificidade (global, contextual e situacional, respectivamente). No nível situacional, considera-se que a motivação é, de certo modo, instável, dada a elevada sensibilidade que parece ter em relação aos fatores ambientais, funcionando como uma disposição que surge quando da realização de uma tarefa (Gamboa; Valadas; Paixão, 2013). O HMIEM postula ainda que orientações motivacionais em um nível de generalidade podem exercer influência no próximo nível mais alto da hierarquia. Como consequência, um estudante que experimenta frequentemente situações de motivação situacional autodeterminadas em relação a uma atividade em sala de aula acabará experimentando níveis mais altos de motivação contextual autodeterminada em relação à ciência como um todo. Importa frisar que, em contexto educativo, a modificação da qualidade da motivação pode ocorrer por meio de pequenas mudanças a nível situacional, resultantes

de um número sucessivo de interações com o ambiente e repetidamente internalizadas (Vallerand; Pelletier; Koestner, 2008).

De acordo com Moreno-Murcia e Silveira Torregrosa (2015), existe relação entre a motivação e a abordagem de aprendizagem adotada, de maneira que o tipo de motivação predominante está relacionado às diferentes abordagens de aprendizagem que o aluno usa para alcançar seus objetivos. Observa-se, portanto, que os estudantes utilizam diferentes abordagens de estudo em suas tarefas, as quais representam resultados qualitativamente diferentes no processo de aprendizagem (Snelgrove; Slater, 2003; Wong; Chung, 2002; Cavanagh; Hogan; Ramgopal, 1995).

As diferentes abordagens foram classificadas como superficiais, profundas e estratégicas ou de alto rendimento (Biggs, 1993). A abordagem superficial diz respeito a uma postura baseada no mínimo de esforço possível, ou seja, o estudante encara a aprendizagem sem o interesse de entendê-la ou aprofundá-la, pautando-se pela motivação extrínseca e pelo medo do insucesso; o aluno estuda o essencial, reproduzindo-o por meio da memorização (Barros; Monteiro; Moreira, 2014). A abordagem profunda combina uma concepção qualitativa de aprendizagem, uma motivação intrínseca, relacionada com o prazer obtido pela realização da própria tarefa e estratégias mais elaboradas para os estudos, havendo sempre uma preferência por contextos menos estruturados ou rígidos (Freire, 2006), utilizando capacidades cognitivas de alto nível, como sínteses, análises, comparações e confrontações, fazendo com que esses estudantes possam atingir um nível transformador e criativo (Barros; Monteiro; Moreira, 2014). A abordagem estratégica ou de alto rendimento baseia-se na competição e na autovalorização, independentemente de os conteúdos a serem aprendidos terem ou não significado pessoal. Além disso, envolve a organização do tempo e dos materiais de estudo de forma a maximizar o sucesso e as classificações (Monteiro; Almeida; Vasconcelos, 2012).

Nesse cenário, os processos de aprendizagem mais autônomos e profundos se associam positivamente com maior bem-estar psicológico, autoestima e autoconceito acadêmico (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015). A motivação intrínseca é um preditor do bem-estar psicológico (Chirkov; Ryan, 2001). A variável de satisfação com a vida é considerada um importante indicador de bem-estar psicológico, sendo de extrema importância a avaliação global que o indivíduo realiza da sua satisfação e qualidade de vida, utilizando seus próprios critérios. Uma maior satisfação contribui para os acontecimentos de vida, sentimentos de gratidão, comportamentos pró-sociais, benefícios na saúde mental e física dos indivíduos e para menos comportamentos de risco (Diener *et al.*, 1985; Huebner *et al.*, 2005). A satisfação das três necessidades psicológicas básicas inatas (autonomia, competência e relacionamento) move o indivíduo e mostra-se fundamental para o equilíbrio cognitivo, social e funcional, além de levar a uma sensação de bem-estar e a um efetivo funcionamento do organismo. No entanto, a motivação, as relações sociais e o bem-estar geral podem se deteriorar em ambientes desfavoráveis à satisfação dessas necessidades consideradas básicas (Deci; Ryan, 2000).

Procurando identificar as características que contribuem para esses aspectos, verificou-se que para que os estudantes universitários obtivessem maiores níveis de satisfação com a vida, os fatores influentes eram: maior saúde emocional e social, e boa afetividade e características pessoais de responsabilidade (Horta, 2013). Estudos nacionais e internacionais, ao avaliarem amostras universitárias, demonstraram que a satisfação de vida em geral e a satisfação de vida acadêmica estão positivamente relacionadas a decisão de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho (Bardagi; Hutz, 2010; Lounsbury *et al.*, 1999, 2005), além de rendimento acadêmico e satisfação com as atividades acadêmicas (Chow, 2005).

Nesse sentido, o interesse em analisar os motivos de ingresso em um curso superior e de que forma os estudantes estudam e aprendem vem aumentando ao longo dos anos, fazendo com que as universidades busquem novos recursos de ensino e reestruturação de suas metodologias, dando ênfase em favorecer e maximizar o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam ao estudante adaptar-se às demandas de uma sociedade em contínua evolução (Muñoz; Gomez, 2005). Conhecer quais são os motivos que levam o estudante a querer aprender é a chave para uma intervenção docente eficaz, permitindo que se elaborem estratégias mais adequadas para suscitar interesse nos educandos, potencializando suas habilidades e as competências necessárias para alcançar uma aprendizagem mais profunda, autônoma e duradoura (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015).

Nota-se a importância do estudo e da identificação das características dos estudantes que procuram a universidade para sua formação e qualificação profissional. Este trabalho busca identificar os perfis motivacionais em estudantes universitários e comprovar sua relação com as diferentes formas de estudo adotadas, assim como sua possível relação com a satisfação com a vida. Espera-se que um perfil motivacional mais autodeterminado esteja relacionado de maneira positiva com um enfoque de aprendizagem profundo e com maior satisfação com a vida.

Método

A amostra foi composta por 761 estudantes universitários (343 homens e 418 mulheres), matriculados em cursos que compreendem as três áreas de conhecimento (Ciências das Humanidades, Ciências da Vida e Ciências Exatas e Tecnológicas), de uma universidade do estado de Santa Catarina, no Brasil.

Para avaliar a motivação dos estudantes, foi utilizada a Escala de Motivação Situacional (*Situational Motivation Scale – SIMS*) (Guay; Vallerand; Blanchard, 2000), traduzida e validada para a língua portuguesa por Gamboa, Valadas e Paixão (2013). Essa escala foi construída inicialmente com o intuito de avaliar a motivação situacional em contexto educativo, tendo por referência o HMIEM, elaborado por Vallerand (1997).

A SIMS é composta por 16 itens que avaliam a razão pela qual o indivíduo se encontra envolvido na realização de determinada atividade ou tarefa. Os itens estão equitativamente distribuídos pelas quatro subescalas, as quais, por sua vez, correspondem às dimensões referidas pela TAD, sendo os itens 1, 5, 9 e 13 referentes à motivação intrínseca; 2, 6 e 14, regulação identificada; 3, 7 e 15, regulação externa; 4, 8, 12 e 16, desmotivação. A resposta aos itens que apresentam razões subjacentes à realização ou envolvimento na tarefa é dada em uma escala de tipo Likert, oscilando as opções de resposta entre 1 (não corresponde nada) e 7 (corresponde exatamente). A consistência interna foi obtida pelo Alpha de Cronbach, com valor de 0,70 para motivação intrínseca, 0,75 para regulação identificada, 0,62 para regulação externa e 0,70 para desmotivação.

Para medir os enfoques de aprendizagem, o instrumento utilizado foi o Questionário Revisado do Processo de Estudo (*Revised Two-Factor Process Questionnaire – R-SPQ-2F*), de Biggs, Kember e Leung (2001), traduzido e validado para o Brasil por Godoy (2009). Esse instrumento é constituído por 20 itens, medidos por meio de escala tipo Likert de 5 pontos. Os 20 itens são divididos em dois fatores principais, denominados *enfoque profundo* e *enfoque superficial*, estes, por sua vez, são divididos nos subcomponentes *motivos* e *estratégias*, de 5 itens cada, conformando 4 subescalas: motivo profundo, estratégia profunda, motivo superficial e estratégia superficial. Cada subescala possui 5 itens com questões inerentes ao seu respectivo subcomponente. Dessa forma, os itens 1, 5, 9, 13 e 17 estão relacionados ao subcomponente motivação profunda; estratégia profunda relaciona-se aos itens 2, 6, 10, 14 e 18; motivação superficial, itens 3, 7, 11, 15 e 19; e o subcomponente estratégia superficial, itens 4, 8, 12, 16 e 20. A consistência interna foi obtida pelo Alpha de Cronbach, com valor de 0,81. A consistência interna foi de 0,66 para a subescala de motivo profundo, 0,65 para estratégia profunda, 0,69 para a subescala de motivo superficial e 0,65 para estratégia superficial.

Para avaliar a satisfação com a vida, foi utilizada a Escala de Satisfação para a Vida (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*), elaborada por Diener *et al.* (1985), traduzida para a língua portuguesa por Simões (1992), com o objetivo de avaliar o juízo subjetivo que cada sujeito faz sobre a qualidade da própria vida, como as pessoas experienciam a vida, de maneira positiva ou negativa, tendo em conta os critérios estabelecidos por si e não pelo investigador. A versão é composta por 5 itens, constituída como uma escala de tipo Likert, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 pontos (concordo totalmente). A pontuação do sujeito poderia variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos. Segundo Diener *et al.* (1985), a análise dos dados obtidos na escala de satisfação com a vida deve se dar pelo somatório das pontuações assinaladas em cada questão, indicando as seguintes classificações: extremamente insatisfeito (entre 5 e 9 pontos), insatisfeito (entre 10 e 14 pontos), razoavelmente insatisfeito (15 a 19 pontos), razoavelmente satisfeito (20 a 24 pontos), satisfeito (25 a 29 pontos) e extremamente satisfeito (30 a 35 pontos). A consistência interna foi obtida pelo Alpha de Cronbach, com valor de 0,81.

A coleta de dados aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2017, com aplicação presencial do instrumento, preenchido durante o período de aulas na universidade, de forma a garantir a fidelidade das respostas, sendo o tempo requerido para resposta ao questionário de aproximadamente 15 minutos.

Foi realizada a estatística descritiva e correlacional de todas as variáveis, sendo também analisada a consistência interna de cada fator, utilizando o coeficiente Alpha de Cronbach. O registro e a posterior análise de dados foram realizados por meio do pacote estatístico SPSS, versão 20.

Resultados

Para análise dos dados descritivos, a amostra foi separada em dois grupos, sendo 448 estudantes ingressantes e 313 concluintes (Tabela 1) dos cursos de graduação no ensino superior, apresentando média de idade de 19 anos (DP = 3,01) para os ingressantes e 24 anos (DP = 3,79) para os concluintes, com idade mínima de 18 e máxima de 45 anos.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por curso, período e sexo

| Curso | Período | | Sexo | | Total |
|--------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------|---------------------|-------|
| | Ingressantes (n=448) | Concluintes (n=313) | Masculino (n=343) | Feminino (n=418) | |
| Administração | 16 | 31 | 26 | 21 | 47 |
| Ciências Biológicas | 20 | 7 | 10 | 17 | 27 |
| Ciências Contábeis | 27 | 17 | 16 | 28 | 44 |
| Direito | 29 | 19 | 16 | 32 | 48 |
| Educação Física | 29 | 15 | 22 | 22 | 44 |
| Enfermagem | 31 | 21 | 5 | 47 | 52 |
| Engenharia Civil | 37 | 37 | 40 | 34 | 74 |
| Engenharia da Computação | 20 | 16 | 33 | 3 | 36 |
| Engenharia de Produção | 21 | 18 | 26 | 13 | 39 |
| Engenharia Elétrica | 16 | 11 | 22 | 5 | 27 |
| Engenharia Mecânica | 41 | 26 | 61 | 6 | 67 |
| Engenharia Química | 12 | 11 | 5 | 18 | 23 |
| Fisioterapia | 13 | 7 | 3 | 17 | 20 |
| Medicina | 34 | 28 | 25 | 37 | 62 |
| Odontologia | 40 | 14 | 17 | 37 | 54 |
| Psicologia | 46 | 22 | 5 | 63 | 68 |
| Publicidade e Propaganda | 16 | 13 | 11 | 18 | 29 |

Fonte: Elaboração própria.

Para a avaliação da motivação, foi realizada a estatística descritiva (Tabela 2) e observou-se que entre os ingressantes houve baixa pontuação de desmotivação, com 2,59 pontos sobre 7, sendo os maiores valores na subescala de regulação identificada com 5,87 pontos sobre 7. Entre os concluintes, os resultados foram semelhantes, com valores baixos de desmotivação, 2,74 pontos sobre 7, e altos para regulação identificada, sendo 5,77 pontos sobre 7.

Tabela 2 – Valores descritivos do perfil motivacional dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação (2017)

| | Itens da SIMS | Média | Desvio Padrão | Máximo | Mínimo | Moda |
|--------------|------------------------|-------|---------------|--------|--------|------|
| Ingressantes | Motivação Intrínseca | 5,19 | 0,86 | 7 | 1 | 6 |
| | Regulação Identificada | 5,87 | 0,88 | 7 | 1 | 6 |
| | Regulação Externa | 4,70 | 1,16 | 7 | 1 | 6 |
| | Desmotivação | 2,59 | 1,32 | 7 | 1 | 2 |
| Concluintes | Motivação Intrínseca | 4,97 | 0,96 | 7 | 1 | 6 |
| | Regulação Identificada | 5,77 | 0,86 | 7 | 1 | 6 |
| | Regulação Externa | 4,77 | 1,05 | 7 | 1 | 6 |
| | Desmotivação | 2,74 | 1,27 | 7 | 1 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Ao avaliar as formas de estudo, enfoque de aprendizagem (Tabela 3), tem-se uma maior pontuação na escala de motivo profundo para os ingressantes (4,07 sobre 5) e menor pontuação de motivo superficial (2,38 sobre 5). De forma similar, foram obtidas as pontuações para os concluintes, sendo 3,97 sobre 5 para motivo profundo e 2,43 sobre 5 para motivo superficial.

Tabela 3 – Valores descritivos de enfoques de aprendizagem dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação (2017)

| | Itens da R-SPQ-2 | Média | Desvio Padrão | Máximo | Mínimo | Moda |
|--------------|------------------------|-------|---------------|--------|--------|------|
| Ingressantes | Motivo profundo | 4,07 | 0,58 | 5 | 1 | 4 |
| | Estratégia profunda | 4,06 | 0,74 | 5 | 1 | 4 |
| | Motivo superficial | 2,38 | 0,79 | 5 | 1 | 1 |
| | Estratégia superficial | 2,99 | 0,82 | 5 | 1 | 4 |
| Concluintes | Motivo profundo | 3,97 | 0,62 | 5 | 1 | 4 |
| | Estratégia profunda | 3,86 | 0,66 | 5 | 1 | 4 |
| | Motivo superficial | 2,43 | 0,81 | 5 | 1 | 1 |
| | Estratégia superficial | 2,95 | 0,91 | 5 | 1 | 4 |

Fonte: Elaboração própria.

Para a satisfação com a vida, os valores médios das pontuações registradas oscilaram entre 4,41 e 5,52 pontos para ingressantes, e 4,35 e 5,44 pontos para concluintes. No somatório para escore de satisfação com a vida, tanto os estudantes ingressantes quanto os concluintes apresentaram 25 pontos, sendo classificados como satisfeitos.

Ao realizar a análise correlacional de todas as variáveis (Tabela 4), destaca-se a correlação positiva da motivação intrínseca com a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda, bem como com a satisfação com a vida. Observa-se também a correlação positiva entre a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda com a satisfação com a vida. Da mesma forma, houve correlação negativa da desmotivação com a abordagem de estudo de motivo profundo, a estratégia profunda e a satisfação com a vida.

Tabela 4 – Valores descritivos e correlação entre as variáveis

| | Média | Desvio Padrão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------------|-------|---------------|---|--------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|
| 1. Motivação intrínseca | 5,10 | 0,91 | - | 0,58** | 0,10** | -0,38** | 0,35** | 0,26** | -0,23** | -0,11** | 0,23** |
| 2. Regulação identificada | 5,83 | 0,88 | | - | 0,26** | -0,45** | 0,16** | 0,10** | -0,22** | -0,10** | 0,15** |
| 3. Regulação externa | 4,74 | 1,12 | | | - | 0,10** | -0,04 | -0,03 | 0,04 | 0,10** | 0,00 |
| 4. Desmotivação | 2,66 | 1,30 | | | | - | -0,15** | -0,08* | 0,41** | 0,31** | -0,12** |
| 5. Motivo profundo | 4,04 | 0,61 | | | | | - | 0,63** | -0,21** | -0,13** | 0,22** |
| 6. Estratégia profunda | 3,98 | 0,72 | | | | | | - | -0,16** | -0,13** | 0,08* |
| 7. Motivo superficial | 2,41 | 0,80 | | | | | | | - | 0,63** | -0,14** |
| 8. Estratégia superficial | 2,98 | 0,86 | | | | | | | | - | -0,10** |
| 9. Satisfação com a vida | 4,91 | 1,18 | | | | | | | | | - |

Fonte: Elaboração própria.

Nota: ** a correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades); * a correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Discussão

Na avaliação do perfil motivacional, foi considerada a razão pela qual o indivíduo se encontrava envolvido na realização de determinada atividade ou tarefa. Sendo assim, foi observado nessa amostra um perfil motivacional voltado ao prazer e à satisfação pela realização da atividade acadêmica e menos relacionado a recompensas e/ou punições externas. Foram obtidas pontuações maiores nas subescalas de regulação identificada e motivação intrínseca, e pontuações menores nas subescalas de motivação externa e desmotivação, tanto em estudantes ingressantes como em concluintes.

Outros estudos foram realizados e corroboram esses achados (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015), mostrando a existência de grupos mais autodeterminados (pontuações maiores de motivação intrínseca e menor extrínseca e desmotivação) e grupos menos autodeterminados (maiores pontuações de desmotivação e motivação extrínseca e menor intrínseca).

Estudantes que apresentam perfil motivacional mais autodeterminado possuem padrão de aprendizado mais otimizado e melhores notas no ambiente educacional (Vansteenkiste *et al.*, 2009). Os processos de aprendizagem autônoma estão associados positivamente com maior bem-estar psicológico, maior autoestima e autoconceito acadêmico, sendo a motivação intrínseca um preditor de bem-estar psicológico, independentemente do desempenho (Burton *et al.*, 2006).

Estudantes utilizam diferentes abordagens nas tarefas de aprendizagem, as quais representam resultados qualitativamente diferentes no processo de aprendizagem de cada aluno (Godoy, 2009). O ambiente em que se promovem os processos de aprendizagem parece apresentar especial importância para a melhoria do rendimento acadêmico e da percepção dos estudantes sobre a satisfação com o estudo e a motivação (Hernández Piña *et al.*, 2010). Nesse sentido, observa-se a importância de práticas educacionais que promovam processos de autonomia e autorregulação para contribuir no incremento da motivação e da aprendizagem acadêmica.

Estudos demonstram que as abordagens de estudo utilizadas pelos estudantes vão se formando em função dos modelos pedagógicos utilizados pelos professores (Hernández Piña; García Sanz; Maquilón Sánchez, 2005). Nesse ponto, destaca-se a importância da avaliação e otimização no estilo de ensino do docente, adotando um conceito pedagógico de maior apoio à autonomia do estudante, opondo-se a um perfil docente controlador. Segundo Reeve (2009), apoiar a autonomia consiste em nutrir os recursos motivacionais internos do estudante, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando uma linguagem não controladora, mostrando paciência para permitir ao estudante o tempo necessário para aprender. Dessa forma, o estudante se envolve mais na tomada de decisões, utilizando uma metodologia indagativa, dando mais importância ao processo, incentivando o esforço e o aperfeiçoamento pessoal (Moreno-Murcia *et al.*, 2014).

Segundo Biggs (1987), a influência da motivação profunda nas abordagens e formas de estudo contribui para maximizar a compreensão do conteúdo ministrado no ambiente educacional, além de otimizar a capacidade de ler em profundidade, discutir e refletir acerca do tema. Por outro lado, estudantes com abordagens superficiais estão voltados a formas de estudo que demandem mínimo esforço, com utilização de métodos de repetição do conteúdo, sem interesse em adquirir conhecimento sólido ou aprofundado. Assim, existe uma tendência de que estudantes com abordagens mais profundas apresentem melhor desempenho acadêmico quando comparados aos perfis de estudantes com abordagens superficiais (Godoy, 2009).

No caso desta pesquisa, quando os estudantes foram questionados acerca de sua satisfação pessoal sobre as abordagens de estudo, o escore

obtido foi 4,66, evidenciando elevada satisfação pessoal no ambiente educacional, corroborando os resultados obtidos por Monteiro e Gonçalves (2011), que demonstram relação significativa entre o desempenho acadêmico e a satisfação pessoal. Da mesma forma, os resultados da escala de satisfação com a vida apresentaram valores positivos, com boa percepção de satisfação.

O estudo do perfil motivacional, das abordagens de estudo e da satisfação com a vida produzem resultados valiosos para o âmbito educacional, bem como para a otimização do processo de aprendizagem. Os resultados obtidos neste trabalho reforçam a necessidade de análise das abordagens de estudo e dos motivos que levam a se adotar tal método para a elaboração de intervenções mais eficazes por parte do corpo docente, com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Em conclusão, o perfil motivacional dos estudantes investigados neste estudo se mostrou mais autodeterminado, com valores maiores de motivação com regulação identificada e motivação intrínseca, isto é, as atitudes que levaram os estudantes a participarem das atividades no seu curso de graduação foram motivadas por um sentimento mais interiorizado de realização, no caso da regulação identificada, e prazer e satisfação em realizá-las, no caso da motivação intrínseca, bem como menos relacionado a recompensas e/ou punições advindas dela. A maior parte dos estudantes demonstrou abordagens de estudo relacionadas a motivações profundas, sendo importante observar aqueles que apresentaram abordagens superficiais, ou seja, que possuem motivos que os levam a enfrentar em profundidade o conteúdo a ser aprendido, mas utilizam abordagens que minimizam a aprendizagem. Os estudantes também se demonstraram satisfeitos com a vida. Destaca-se a correlação positiva entre a motivação intrínseca, a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda, e a satisfação com a vida; e entre a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda e a satisfação com a vida.

Este estudo apresenta algumas limitações, uma vez que concentra a observação dos dados em um estudo correlacional, estabelecendo relações de causalidade, sendo interessante que novos estudos sejam realizados para aprofundar as análises. Alguns exemplos seriam trabalhos longitudinais, de intervenção ou que também considerem as metodologias utilizadas pelos docentes e como estas influenciam na motivação para aprendizagem, abordagens de estudo e satisfação dos estudantes com a vida, observando se esses fatores também podem melhorar o rendimento acadêmico. Observa-se a importância do papel do professor e do uso de metodologias ativas no incentivo à autonomia dos estudantes, ampliando a participação e o compromisso destes, fazendo com que sejam construtores do próprio conhecimento, adquirindo diferentes competências envolvidas em cada profissão e contribuindo para melhor satisfação com a vida.

Referências

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 159-170, 2010.

BARROS, R. M. A.; MONTEIRO, A. M. R.; MOREIRA, J. A. M. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014.

BIGGS, J. *Student approaches to learning and studying*. Canberra: Australian Council for Educational, 1987.

BIGGS, J. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 63, n. 1, p. 3-19, 1993.

BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 71, n. 1, p. 133-149, 2001.

BURTON, K. et al. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S. l.], v. 91, n. 4, p. 750-762, 2006.

CAVANAGH, S. J.; HOGAN, K.; RAMGOPAL, T. The assessment of student nurse learning styles using the Kolb Learning Styles inventory. *Nurse Education Today*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 177-183, June 1995.

CHIRKOV, V. I.; RYAN, R. M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Bellingham, v. 32, n. 5, p. 618-635, Sept. 2001.

CHOW, H. Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, [S. l.], v. 70, n. 2, p. 139-150, Jan. 2005.

DECI, E. et al. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 26, n. 3-4, p. 325-346, 1991.

DECI, E.; RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

DECI, E.; RYAN, R. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DIENER, E. et al. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985.

FREIRE, L. G. L. Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências & Cognição*, Lisboa, v. 9, n. 3, p. 162-168, nov. 2006.

GAMBOA, V.; VALADAS, S.; PAIXÃO, O. Validação da versão portuguesa da Situational Motivation Scale (Sims) em contextos académicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 4868-4882.

GODOY, S. *Validação para o Brasil da escala Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. 2009. 112 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

GUAY, F.; VALLERAND, R. J.; BLANCHARD, C. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the Situational Motivation Scale (Sims). *Motivation and Emotion*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 175-213, 2000.

HERNÁNDEZ PIÑA, F. et al. Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 53, n. 7, p. 38-48, 2010.

HERNÁNDEZ PIÑA, F.; GARCÍA SANZ, M. P.; MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, Sevilla, n. 6, p. 96-114, 2005.

HORTA, J. A. *A satisfação com a vida dos estudantes universitários*. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

HUEBNER, E. S. et al. Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 15-24, 2005.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/ago. 2013.

LOUNSBURY, J. et al. An investigation of career decidedness in relation to "big five" personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, Washington, v. 13, n. 1, p. 646-652, Jan. 1999.

LOUNSBURY, J. et al. An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, [S. l.], v. 46, n. 6, p. 707-729, Sept. 2005.

MARTÍN-ALBO, J.; NÚÑEZ, J. L.; NAVARRO, J. G. Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context. *The Spanish Journal of Psychology*, Madrid, v. 12, n. 2, p. 799-807, Nov. 2009.

MONTEIRO, A. M.; GONÇALVES, C. M. Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2011.

MONTEIRO, S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 153-162, jul./dez. 2012.

MORENO-MURCIA, J. A. et al. Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Madrid, v. 14, n. 56, p. 665-685, dic. 2014.

MORENO-MURCIA, J. A.; SILVEIRA TORREGROSA, Y. Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios: procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 18, n. 3, p. 169-181, 2015.

MUÑOZ, E.; GOMEZ, J. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 23, n. 2, p. 417-432, 2005.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 159-175, July 2009.

RYAN, R.; DECI, E. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, [S. l.], v. 25, n. 1, p.54-67, Jan. 2000.

SIMÕES, A. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 26, n. 3, p. 503-515, 1992.

SNELGROVE, S.; SLATER, J. Approaches to learning: psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, [S. l.], v. 43, n. 5, p. 496-505, 2003.

VALLERAND, R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, [S. l.], v. 29, p. 271-360, 1997.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; KOESTNER, R. Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, Ottawa, v. 49, n. 3, p. 257-262, Aug. 2008.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 101, n. 3, p. 671-688, Aug. 2009.

WONG, T. K. S.; CHUNG, J. W. Y. Diagnostic reasoning processes using patient simulation in different learning environments. *Journal of Clinical Nursing*, Oxford, v. 11, n. 1, p. 65-72, Jan. 2002.

Recebido em 4 de julho de 2018.

Aprovado em 14 de abril de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Os espaços experimentais das escolas públicas de Arquitetura do Brasil: realidade ou utopia?

Albenise Laverde^{I, II}

Cláudia Terezinha de Andrade Oliveira^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4357>

Resumo

Este trabalho está inserido no debate sobre a utilização da experimentação construtiva ao longo da concepção projetual e seu papel como recurso pedagógico. Trata, mais especificamente, dos espaços e práticas experimentais no contexto acadêmico nacional, objetivando compreender o processo de configuração dos espaços da área técnico-construtiva instituídos nas escolas públicas de Arquitetura e Urbanismo, de acordo com as particularidades advindas de diferentes contextos do País, das políticas educacionais e das ações dos atores envolvidos, com a identificação das condições essenciais para que essas práticas sejam implantadas e potencializadas no contexto acadêmico. O trabalho foi desenvolvido com base em pesquisas documentais e por meio de visitas técnicas realizadas em 21 escolas públicas de Arquitetura localizadas em diferentes regiões do País, com entrevistas direcionadas aos principais atores que, atualmente, estão à frente da área estudada. Os dados obtidos possibilitaram contextualizar os desafios enfrentados no ensino da Tecnologia da Construção, que não se resumem ao arranjo físico laboratorial, mas a uma dimensão mais ampla, abrangendo aspectos político-educacionais, estruturais e socioeconômicos, além de questões de fundo, como as relações interpessoais e burocráticas.

Palavras-chave: ensino da tecnologia; espaços experimentais; experimentação construtiva.

^I Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <albenise.laverde@ufu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-4711-2053>>.

^{II} Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <ctao@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8628-3130>>.

^{IV} Doutora em Engenharia de Construção Civil e Urbana pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Experimental workspaces in Brazil's public schools of Architecture: reality or utopia?

This paper delves in the debate on the use of experimentation in building along the design of the project and its role as pedagogical resource. It approaches, more specifically, the experimental workspaces and practices in the Brazilian academic context. It aims to understand the process used to shape the workspaces related to the fields of technology and construction set in public schools of Architecture and Urbanism, according to the singularities resulting from different contexts in Brazil, educational policies and actions of parties, identifying the essential conditions for those practices to be implemented and strengthened in the academic context. This work has been carried with basis on documentary research and technical visits in 21 public schools of architecture from different regions of the country, counting on interviews with main actors currently in charge of the studied field. Data obtained enable a contextualization of challenges in teaching Technology of Construction, which are not limited to the physical arrangement of the laboratory, but embrace a broader dimension, touching educational, political, structural and socioeconomical aspects, as well as background issues such as interpersonal and bureaucratic relations.

Keywords: building experimentation; experimental workspaces; technology education.

Resumen

Los espacios experimentales de las escuelas públicas de Arquitectura de Brasil: ¿realidad o utopía?

Este trabajo está inserido en el debate sobre la utilización de la experimentación constructiva a lo largo de la concepción proyectual y su papel como recurso pedagógico. Se trata, más específicamente, de los espacios y prácticas experimentales en el contexto académico nacional, con el objetivo de comprender el proceso de configuración de los espacios del área técnico-constructiva implantados en las escuelas públicas de Arquitectura y Urbanismo, de acuerdo con las particularidades provenientes de diferentes contextos del país, de las políticas educativas y de las acciones de los actores involucrados, con la identificación de las condiciones esenciales para que estas prácticas sean implantadas y potenciadas en el contexto académico. El trabajo fue desarrollado a partir de investigaciones documentales y por medio de visitas técnicas realizadas en 21 escuelas públicas de Arquitectura ubicadas en diferentes regiones del país, con entrevistas dirigidas a los principales actores que, actualmente, están al frente del área estudiada. Los datos obtenidos posibilitaron contextualizar los desafíos enfrentados en la enseñanza de la Tecnología de la Construcción, que no se resume en

el arreglo físico laboratorial, sino a una dimensión más amplia, abarcando aspectos político-educativos, estructurales y socioeconómicos, además de cuestiones de fondo, como las relaciones interpersonales y burocráticas.

Palabras clave: enseñanza de la tecnología; espacios experimentales; experimentación constructiva.

Introdução

Questões fundamentais como a integração da tecnologia na linguagem plástica da arquitetura e a inserção do conhecimento técnico-científico no saber-fazer do arquiteto continuam sendo recorrentes no exercício do projeto arquitetônico. Inserido nesse debate, este trabalho apresenta os atuais dados sobre a estruturação da área da Tecnologia da Construção¹ das escolas públicas de Arquitetura e Urbanismo do País e sua infraestrutura laboratorial voltada à experimentação construtiva, de acordo com as particularidades advindas de diferentes contextos, das políticas educacionais e das ações dos atores envolvidos.

Ao analisar historicamente a profissão e o papel da tecnologia na formação do arquiteto, nota-se que sempre estiveram apoiados na multidisciplinaridade, envolvendo dois grandes campos: as artes e as engenharias. No entanto, ao longo do tempo, essas duas áreas passaram a ter caráter dual e a ocupar espaços diferenciados na formação; no Brasil não foi diferente. De acordo com Motta (1977), em relação à educação institucionalizada, o ensino de Arquitetura e Urbanismo teve duas principais vertentes em função da influência que exerceram: uma originária da Escola Nacional de Belas-Artes, no Rio de Janeiro, e outra da Escola Politécnica, em São Paulo. Enquanto no Rio de Janeiro o ensino de Belas-Artes estava integrado à área artística, em São Paulo, de acordo com Ficher (2005), a Arquitetura veio a ser estudada inicialmente como uma das especialidades da Engenharia.

Por volta da década de 1930, ocorreram fatos históricos que provocaram profundas transformações no ensino nos anos subsequentes. Um deles relaciona-se às reformas alinhadas ao Movimento Modernista promovidas por Lúcio Costa em 1931. Paralelamente, ocorreram as primeiras discussões sobre a regularização das atribuições profissionais do arquiteto no País, algo que refletiu diretamente no espaço que a área da tecnologia passou a ocupar na formação do futuro profissional. Esses acontecimentos revelam os constantes embates envolvidos na formação do arquiteto, principalmente no que se refere às atribuições técnicas, em estreita relação com as engenharias, e seu diálogo com a área artística.

Segundo Lopes (2014), no final da década de 1970, a partir de esforços isolados, a defesa da "arte de construir" como atribuição do arquiteto começa a aparecer de modo mais sistemático no âmbito de alguns cursos de Arquitetura e Urbanismo do País, com iniciativas significativas na

¹ A área da Tecnologia da Construção abrange os materiais, as técnicas e os processos construtivos utilizados na produção do ambiente construído (edifícios em geral, infraestrutura urbana, espaços públicos edificados) como resultado da ação antrópica na reconfiguração do ambiente natural.

constituição de práticas didáticas diferenciadas para o ensino tecnológico, tentando restabelecer algumnexo entre arquitetura e construção.

Essas questões têm sido direcionadas, atualmente, tanto para o estudo da materialidade² como para as novas formas de representação do objeto arquitetônico, a partir da inserção de novas ferramentas investigativas ao longo do desenvolvimento projetual, principalmente as de base computacional. Sobre essas transformações, Grande (2000) faz considerações pertinentes a respeito da exaltação do poder representacional da tecnologia computacional em relação à sua aplicação construtiva, que pode levar à construção de sedutores modelos³ espaciais tridimensionais, mas que se revelam majoritariamente inócuos na possibilidade de se tornarem materializáveis.

Essas preocupações vão ao encontro dos atuais questionamentos sobre os rumos do ensino da Tecnologia da Construção nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e adquirem dimensões cada vez mais amplas diante do pseudoentendimento de que novas ferramentas investigativas, partindo de processos computadorizados, poderão substituir, em sua totalidade, a sensibilidade construtiva adquirida a partir de atividades cognitivas.

Devido à natureza multidisciplinar da formação do arquiteto, o diálogo entre as principais áreas de concentração torna-se importante, são elas: Projeto, Urbanismo, Tecnologia da Arquitetura, História e Representação. A Tecnologia da Construção está inserida em Tecnologia da Arquitetura, ao lado de subáreas como Sistemas Estruturais, Conforto Ambiental e Instalações Prediais (hidrossanitárias e elétrica). As deficiências advindas da falta de interação da tecnologia com as áreas podem ser vistas em Tamashiro (2010), ao constatar que a gradual diminuição na vivência com experiências relacionadas à materialidade e ao baixo entendimento técnico-construtivo do alunado, principalmente na área da Tecnologia da Construção, tem provocado prejuízos no ensino do desenho arquitetônico (área da Representação), resultando em desenhos inexpressivos ou representados de forma incoerente com a realidade material.

Bayl-Smith (2011) apresenta indícios sobre as mudanças no ensino da Tecnologia da Construção em diversos cursos de Arquitetura de universidades internacionais e, assim como Grande (2000), faz questionamentos sobre a inserção de “novas” tecnologias nos processos voltados à área construtiva nos cursos, além de indagar se experiências atualmente exploradas conseguem atingir o grau científico/tecnológico sobre a materialidade construtiva, ou permanecem no campo formal/criativo, apresentando uma falsa noção sobre os princípios construtivos reais.

A Figura 1 apresenta algumas atividades experimentais⁴ na área técnico-construtiva desenvolvidas em escolas internacionais. Baseando-se nelas é possível compreender alguns aspectos que caracterizam os espaços utilizados para o desenvolvimento de atividades dessa natureza, cujo caráter exploratório sobressai em relação à instrução básica, resultando em experiências criativas advindas de processos cada vez mais complexos, exigindo o envolvimento de equipes multidisciplinares.

² O termo “materialidade” é comumente utilizado para se referir aos aspectos materiais que envolvem a construção da obra arquitetônica, no que se relaciona à estrutura do edifício e aos processos e materiais construtivos.

³ Os modelos são formas de representação reduzidas do projeto arquitetônico, que podem ser virtuais, desenvolvidos por meio de *softwares* especiais, ou físicos, na forma de maquetes.

⁴ As *atividades experimentais* envolvem experiências com *modelos físicos* (maquetes e esquemas exploratórios em escala reduzida, utilizando diferentes tipos de materiais) e *protótipos* (geralmente os protótipos são construídos em escalas próximas à real, devido a isso, essas práticas possibilitam a adoção de materiais construtivos, como madeira, concreto, alvenaria etc.).



Figura 1 – Exemplos de atividades experimentais realizadas em escolas internacionais de arquitetura

Fonte: -Elaboração própria, com base em Les Grands... (2017); Vaccari (2013, p. 17); University of Stuttgart (2014).

Nota: a) e b) Les Grands Ateliers – Grenoble – Atividades realizadas entre 2008 e 2009 e entre 2011 e 2012, respectivamente; c) Faculdade de Artes e Design da Universidade de Kioto, 2013; d) TU Stuttgart –Institute of Building Structures and Structural Design (ITKE).

Em relação às experiências nacionais, a escassez de atividades voltadas à experimentação construtiva nas escolas brasileiras, segundo Grazzia (1999), foi detectada pela Comissão de Especialistas em Arquitetura e Urbanismo (Ceau) como uma das mais notáveis falhas na formação do arquiteto e urbanista. Ainda de acordo com o relatório apresentado pela comissão, “a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem requer a utilização de múltiplas formas de apropriação do conhecimento, e não se limita à oferta de disciplinas ministradas em sala de aula”. Em 1994, a segunda e última avaliação realizada pela Ceau forneceu dados detalhados sobre a infraestrutura das escolas nacionais, com declarações preocupantes sobre as condições encontradas, inclusive nas escolas públicas. Sobre esse cenário, chamam atenção algumas considerações de Santos Júnior (2001) sobre o primeiro levantamento da Ceau em 1974, ao relatar que, de maneira geral, os cursos nas instituições públicas eram os que apresentavam menos deficiências quanto às instalações do que a maioria das instituições. De acordo com o autor, em 1994 ocorreu uma inversão. Observou-se o sucateamento das instalações dos cursos sediados nas instituições públicas, decorrente da falta de manutenção, provavelmente de carência, inadequação ou má distribuição das áreas.

Entre 2013 e 2017, foi desenvolvido o trabalho de doutorado intitulado “Os espaços experimentais⁵ das escolas públicas de arquitetura do Brasil: realidade ou utopia?”, com levantamento sobre a atual configuração da infraestrutura das escolas públicas de arquitetura e os principais desafios relacionados ao ensino da Tecnologia da Construção. O título seguinte apresenta detalhadamente os dados levantados e analisados nesta pesquisa.

Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil

Ao analisar a atual estruturação da área da Tecnologia da Construção em diferentes escolas públicas brasileiras, foi possível contextualizar os desafios enfrentados, que não se resumem ao arranjo físico laboratorial, mas

⁵ O termo *espaços experimentais* foi adotado nesta pesquisa por contemplar, de forma abrangente, os diferentes tipos de infraestrutura que dão suporte às atividades experimentais, diante da inexistência em fontes bibliográficas de conceituações que caracterizassem e, posteriormente, classificassem os tipos de infraestrutura como: canteiro experimental, canteiro de obras, laboratório de tecnologias construtivas – de materiais, estruturas, modelos –, marcenaria etc.

a uma dimensão mais ampla, pois abrangem aspectos político-educacionais, estruturais e socioeconômicos. Uma simples abordagem quantitativa não possibilitaria que se compreendessem questões de fundo, que dizem respeito à natureza das relações interpessoais e burocráticas que envolvem a temática, difíceis de serem captadas por meio de instrumentos somente descritivos, como a aplicação de questionários. Dessa forma, o trabalho adotou a análise qualitativa, algo possível somente por meio de visitas técnicas *in loco*, com entrevistas direcionadas aos principais atores à frente da área estudada, somando, ao todo, 67 profissionais pertencentes a 21 escolas públicas do País e entidades de classe.⁶

Foi realizado, inicialmente, o levantamento das escolas públicas de Arquitetura do País, por meio de consulta aos dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), organizados em um mapa, de acordo com a Figura 2.

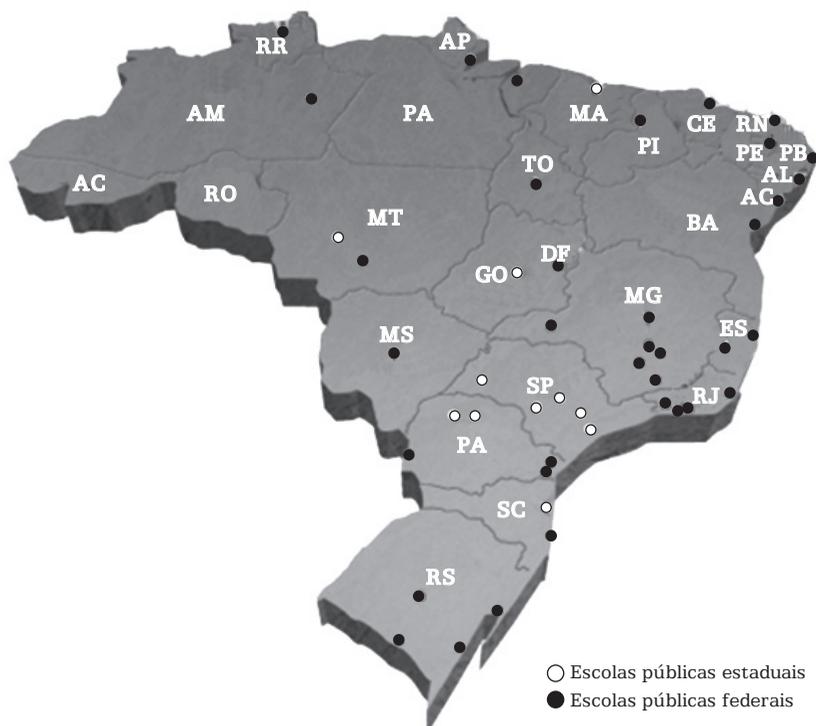


Figura 2 – Mapa do Brasil com a localização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo inseridos em instituições públicas

Fonte: Elaboração própria, com base em dados de Brasil. MEC. ([2007]).

Ainda sobre os critérios para a escolha das instituições públicas a serem visitadas, destaca-se a data de implantação dos cursos. Ressalta-se que as escolas implantadas nos últimos dez anos⁷ não foram contempladas neste trabalho. Tal recorte temporal deve-se ao fato de as implantações dos espaços para o desenvolvimento das atividades de experimentação requererem um período longo para sua consolidação.

⁶ Para atender aos procedimentos éticos em pesquisa, foi adotado o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos atores entrevistados. Outra medida adotada no processo de análise das informações foi a apresentação dos dados sintetizados de forma geral, não sendo possível estabelecer ligação direta entre os entrevistados e os dados fornecidos, de forma a preservar o anonimato desses.

⁷ Em relação ao ano de início da pesquisa, 2013.

Foi considerado o tipo de amostragem não probabilística, correspondente a uma técnica que não utiliza seleção aleatória, mas confia no julgamento pessoal do próprio pesquisador. Esse tipo de amostragem, de acordo com Sellitz *et al.* (1975) e Mattar (1996), não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos, mas dá a chance de obter certa ideia da variedade de elementos existentes no conjunto pesquisado, pela intenção em considerar suas particularidades regionais e históricas de implantação e utilização.

Foi selecionado um conjunto de escolas que tivesse representatividade regional e também atendesse às considerações sobre os aspectos históricos, contemplando escolas implantadas antes da década de 1960, ao longo da década de 1960, 1970, 1980, até o final da década de 1990. Dessa forma, dentro do universo de 33 escolas brasileiras de Arquitetura e Urbanismo inseridas em instituições públicas e implantadas até 2002, 21 delas foram contempladas pela pesquisa, de acordo com o Quadro 1.

A sistematização das informações foi realizada com base na triangulação de dados provenientes de documentos sobre cada curso (teses, projetos pedagógicos, sites institucionais, além de livros e artigos científicos sobre cada escola, quando disponibilizados), contrapondo os dados obtidos *in loco* ao longo das entrevistas e visitas técnicas para conhecer a infraestrutura, organizados de acordo com: *i*) o histórico de implantação e desenvolvimento do curso; *ii*) a estruturação curricular da área da Tecnologia da Construção; *iii*) o quadro docente da área estudada; *iv*) a caracterização das práticas didáticas e infraestrutura laboratorial na área da Tecnologia da Construção; *v*) a pós-graduação – identificação das linhas de pesquisa e infraestrutura disponível; e *vi*) as considerações gerais sobre particularidades encontradas.

Sobre a cultura organizacional presente nas universidades públicas, Trigueiro (1999) considera que a autonomia de docentes e dirigentes acadêmicos poderia levar as universidades a desenvolverem resistências a quaisquer interferências externas. A referida autonomia está diretamente associada à liberdade de escolha do enfoque disciplinar e curricular e, indiretamente, à escolha do problema de pesquisa, das relações com a comunidade científica e artística que, muitas vezes, produz impactos na forma como são conduzidas as disciplinas e na decisão interna das prioridades acadêmicas e administrativas.

Suas considerações esbarram na nítida dificuldade em se estabelecer limites entre liberdade estrutural-pedagógica e abordagem do conteúdo mínimo necessário na formação acadêmica de algumas profissões. Diante da instituição de competências profissionais comuns em todo o território nacional, surge o seguinte questionamento: poderia haver discrepância na formação técnica a partir da diversificação de estruturas curriculares, infraestrutura física e recursos humanos? Quais seriam os limites das particularidades contextuais?

Quadro 1 – Cursos de Arquitetura e Urbanismo em instituições públicas no País, de acordo com os critérios adotados

| Instituições públicas que oferecem cursos de Arquitetura e Urbanismo | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|---------|----------|-------------|--------|------|-------|-------|------|---------|--------|------|-------|------|------|------|------|
| Região Sul | | RS | | | SC | | PR | | | | | | | | | | |
| Instituição | UFFS | UFMS | UFPeI | UFRGS | Udesc | UFSC | Unila | UTFPR | UEM | UEL | UFPR | | | | | | |
| Ano de criação do curso | 2010 | 1993 | 1971 | 1898/1936 | 2008 | 1977 | 2010 | 2009 | 2000 | 1978/79 | 1962/3 | | | | | | |
| Região Sudeste | | SP | | | MG | | | | RJ | | | | ES | | | | |
| Instituições | Unesp P.Prud. | Unicamp | USP/SCar | Unesp Bauru | USP/SP | UFSJ | UFop | UFU | UFV | UFJF | UFMG | IFF | UFRRJ | UFF | UFRJ | Ifes | Ufes |
| Ano de criação do curso | 2003 | 1999 | 1985 | 1984 | 1948 | 2009 | 2008 | 1996 | 1992 | 1992 | 1930 | 2008 | 2000 | 1970 | 1826 | 2008 | 1978 |
| Região Centro-Oeste | | MS | | MT | | GO | | | | DF | | TO | | | | | |
| Instituições | UFMS | UEMT | UFMT | UEG | UEG | UnB | UFT | | | | | | | | | | |
| Ano de criação do curso | 1999/2000 | 2009 | 1995 | 2008 | 2008 | 1962 | 2000 | | | | | | | | | | |
| Região Nordeste | | BA | | SE | | AL | | PE | | RN | | CE | | PI | | MA | |
| Instituições | UFBA | UFS | Ufal | UFPE | UFPE | UFPG | UFPB | UFRN | UFC | UFPI | Uema | | | | | | |
| Ano de criação do curso | 1880 | 2007 | 1974 | 1932 | 2002 | 1974 | 1973 | 1964 | 1993 | 1993 | | | | | | | |
| Região Norte | | PA | | AP | | RO | | AM | | RR | | AC | | | | | |
| Instituições | UFPA | Ufap | UFRR | UFRR | | | | | | | | | | | | | |
| Ano de criação do curso | 1964 | 2011/12 | - | - | 2010 | 2005 | - | - | | | | | | | | | |

● Escolas selecionadas para visita técnica.
 ○ Escolas que atendem ao critério temporal, mas não foram visitadas.
 ○ Escolas que não atendem ao critério temporal.
 Fonte: Elaboração própria, com base em dados de Brasil. MEC (I2007).

Estrutura curricular e os conteúdos da área da Tecnologia da Construção

Em muitos casos, a grade curricular não é considerada um instrumento importante para a promoção de mudanças significativas no ensino. No entanto, partindo da análise de diferentes propostas pelo País, verificou-se que essa questão não deveria ser subestimada, pois evidencia, documentalmente, algumas particularidades estruturais como: *i)* o desequilíbrio entre áreas e a relação direta entre grade e composição do quadro docente; *ii)* as alocações que revelam a existência ou não de estratégias pedagógicas por meio da conexão entre conteúdos e disciplinas; e *iii)* a liberdade propositiva e os indícios da heterogeneidade de formações acadêmicas entre os cursos pelo País.

Ao longo dos anos, o ensino de Arquitetura e Urbanismo esteve sujeito a diferentes processos regulatórios, na intenção de promover maior equilíbrio entre as áreas de concentração que compõem o currículo mínimo, como as recomendações da Carta de Ouro Preto de 1977, que defendia que o currículo mínimo deveria preservar a unidade na formação profissional em âmbito nacional e atender às mais amplas atribuições. Para isso, deveria ser evitada a tendência à formação de especializações, com defesa à formação generalista. Como proposta, esse documento sugeriu que as matérias abrangessem as seguintes áreas de conhecimento, com os respectivos percentuais de carga horária (CH): Planejamento e Projeto com 40% da CH; Tecnologia e Instrumentação com 20%; e Teoria e História com 20%. Os 20% restantes ficariam a critério de cada escola. Sobre valores destinados à área da tecnologia, Leite (2005) considera que o primeiro sinal de desprestígio da área tecnológica em relação às demais seria o tempo curricular dedicado, identificando que, a partir do currículo mínimo de 1969, a CH destinada às disciplinas de tecnologia decresce para 25% a 30% da CH total do curso. Quando comparados os dados da autora com as recomendações da Carta de Ouro Preto, nota-se que o desprestígio é ainda maior em 1977, quando sugerem apenas 20% do tempo curricular às disciplinas de cunho técnico-profissional.

Já na década de 1990, a segunda avaliação da Ceau trouxe considerações importantes sobre a área da tecnologia, algumas delas sobre o dramático cenário infraestrutural e técnico das escolas, levando à proposição de diretrizes que minimizassem tal problema e orientassem novas demandas a diversificarem suas metodologias acadêmicas, como a utilização de laboratórios experimentais⁸, de maneira a não restringirem o processo educacional apenas a aulas teóricas.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foram detectados indicativos de contínuo declínio, diante da diminuição gradativa da CH destinada à área tecnológica e o enxugamento do tempo destinado a essas disciplinas, levando a questionamentos sobre o distanciamento do plano teórico dos projetos pedagógicos e diretrizes curriculares em relação às proposições acadêmicas que atualmente estão sendo colocadas em prática.

⁸ Laboratórios experimentais são espaços voltados para atividades de natureza prática, como a manipulação de materiais e sistemas construtivos diferenciados (concreto, madeira, aço etc.), estruturas e demais atividades que envolvam a materialidade.

Quando analisada a carga horária das escolas visitadas, verificou-se grande discrepância no número de créditos destinados às disciplinas de Tecnologia da Construção, com variação de 8 a 20 créditos, em que o mínimo não chega à metade do valor máximo encontrado (Gráfico 4). Quanto ao espaço que essa área ocupa no curso, ele varia de 3,7% a 9% (Gráfico 3). O cenário é parecido quando são analisados os dados referentes à CH de toda área da Tecnologia da Arquitetura (que engloba não apenas as disciplinas de Tecnologia da Construção, mas também Sistemas Estruturais, Instalações Prediais e Conforto Ambiental), ocupando de 19% a 34% dos créditos totais das disciplinas obrigatórias (Gráfico 1), com números que variam de 38 a 83 créditos destinados à área técnica (Gráfico 2). Os dados indicam que um terço das escolas visitadas destinam menos que 25% de sua CH para a área da Tecnologia da Arquitetura.

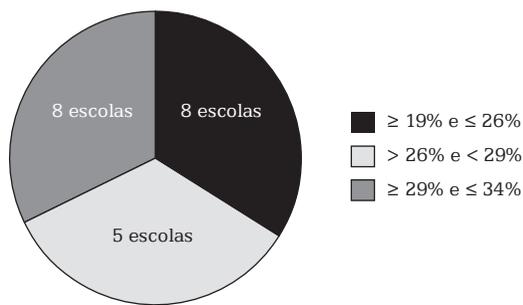


Gráfico 1 – Área ocupada pela Tecnologia da Arquitetura nas grades curriculares

Fonte: Laverde (2017, p. 257).

Nota: As escolas que adotam o mecanismo de fusão entre as áreas de Tecnologia da Construção e Sistemas Estruturais estão inclusas no grupo “não identificado”.

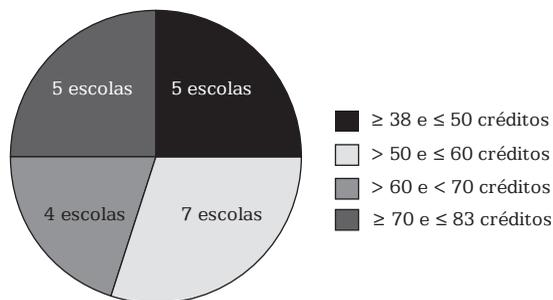


Gráfico 2 – Número de créditos destinados à área da Tecnologia da Arquitetura

Fonte: Laverde (2017, p. 257).

Nota: As escolas que adotam o mecanismo de fusão entre as áreas de Tecnologia da Construção e Sistemas Estruturais estão inclusas no grupo “não identificado”.

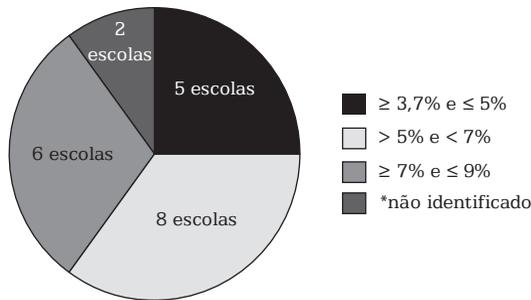


Gráfico 3 – Área ocupada pela Tecnologia da Construção de acordo com as grades curriculares

Fonte: Laverde (2017, p. 257).

Nota: *As escolas que adotam o mecanismo de fusão entre as áreas de Tecnologia da Construção e Sistemas Estruturais estão inclusas no grupo "não identificado".



Gráfico 4 – Número de créditos destinados à área da Tecnologia da Construção

Fonte: Laverde (2017, p. 257).

Nota: *As escolas que adotam o mecanismo de fusão entre as áreas de Tecnologia da Construção e Sistemas Estruturais estão inclusas no grupo "não identificado".

As diferentes propostas curriculares e alocações revelam indicativos sobre a liberdade na estruturação curricular dos cursos, tendo em vista que são encontrados currículos que iniciam o conteúdo sobre Tecnologia da Construção no 1º semestre, ou no 2º, no 3º, no 4º e até mesmo a partir do 5º semestre do curso. Sobre essa questão, foram apresentados diferentes pontos de vista sobre o momento ideal para ser iniciado. Nas escolas em que o ensino se inicia no 1º ano, foi declarado que os alunos já possuem maturidade para receber o conteúdo voltado à Tecnologia da Construção, pois chegam muito bem preparados do vestibular, sendo uma estratégia importante para que o discente tenha uma visão generalista da profissão desde o início da formação – nesses casos, o 2º ano também foi indicado como um bom momento. Esse posicionamento não foi compartilhado por alguns docentes que não tiveram a oportunidade de vivenciar esse tipo de experiência. Eles consideraram os alunos, até mesmo os do 2º ano, imaturos para receber o conteúdo relativo à Tecnologia da Construção. O

ponto consensual relatado foi que a partir do 5º período seria tardio para o início dessa abordagem.

Diante de propostas tão diversificadas para a área da Tecnologia da Construção, pode-se retomar a pergunta inicialmente introduzida: como alcançar a homogeneização da qualificação profissional nas diversas regiões do País e garantir as mesmas atribuições profissionais de caráter técnico diante de propostas curriculares tão diferenciadas?

Com base nos dados analisados, alguns recursos podem ser descartados, como a simples adoção de leis e documentos normativos, cuja dinâmica de discussão resulta em revisões e atualizações lentas e descompassadas com o que acontece na sociedade, pois não garantem que será alcançada a formação acadêmica necessária ao atendimento das futuras competências, assim como o formato normativo não assegura que o conteúdo presente no plano teórico do projeto pedagógico seja realmente cumprido pelas escolas.

Infraestrutura física laboratorial⁹ e as práticas acadêmicas

Quanto à forma de condução das atividades voltadas à Tecnologia da Construção, é de grande relevância o aspecto ligado ao modelo adotado pelas escolas quanto à responsabilidade das disciplinas dessa área, havendo influência direta entre este aspecto e as metodologias exploradas, assim como na utilização e configuração dos espaços experimentais, quando existentes. O Gráfico 5 refere-se à sintetização das situações encontradas quanto à responsabilidade das disciplinas da área da Tecnologia da Construção.

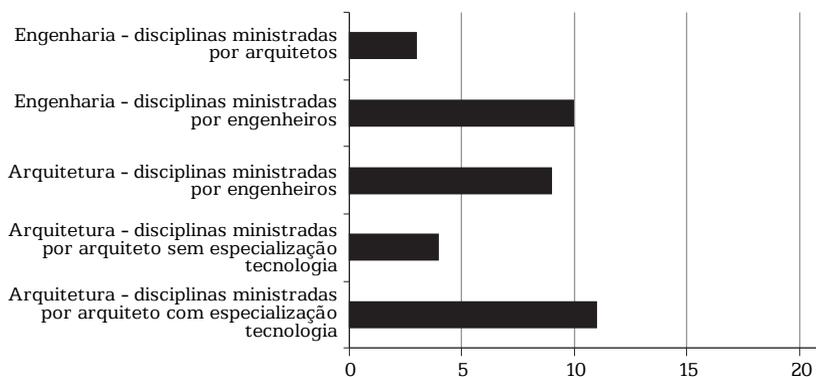


Gráfico 5 – Modelo atual adotado pelas escolas – curso para o qual são delegadas as disciplinas e perfil docente

Fonte: Laverde (2017, p. 264).

Os números mais representativos são de cursos em que as disciplinas da área da Tecnologia da Construção são ministradas por arquitetos com especialização nessa área, seguidos dos cursos em que as disciplinas são conduzidas por engenheiros pertencentes ao quadro docente do curso da Engenharia Civil. Posteriormente, estão os cursos de Arquitetura que

⁹ Infraestrutura física laboratorial refere-se às instalações físicas ou aos espaços experimentais dentro dos cursos, como laboratórios de materiais, canteiros de obras, canteiros experimentais, marcenarias e maquetárias. Em vários cursos visitados, essa infraestrutura é compartilhada com os cursos da Engenharia Civil devido aos custos de manutenção e otimização no uso de equipamentos. No caso das práticas acadêmicas, referem-se às atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços experimentais, como desenvolvimento de modelos e protótipos, maquetes, ensaios físicos etc.

possuem engenheiros em seus quadros docentes, sendo os responsáveis pela área da Tecnologia da Construção. Ao analisar a participação de cada perfil profissional (engenheiros e arquitetos) à frente das disciplinas, há uma média de participação equilibrada, 50% de arquitetos e 50% de engenheiros.

Observando o Gráfico 6 é possível identificar as principais metodologias pedagógicas empregadas na condução das disciplinas da Tecnologia da Construção nas escolas visitadas (além das aulas teóricas, que são empregadas em 100% das escolas), destacando-se as visitas técnicas em obra¹⁰, seguidas da utilização de mostruário de materiais¹¹ em sala de aula. Posteriormente, está a análise de projetos técnicos¹² e, em seguida, a realização de ensaios físicos¹³ em laboratório, sendo proporcionais os casos em que os ensaios são realizados pelos alunos com aqueles em que o técnico laboratorista é quem os realiza. A adoção de processos experimentais, como a construção de protótipos físicos, ainda é um recurso pouco utilizado pelas escolas visitadas, apresentando um número inexpressivo em relação às demais práticas pedagógicas.

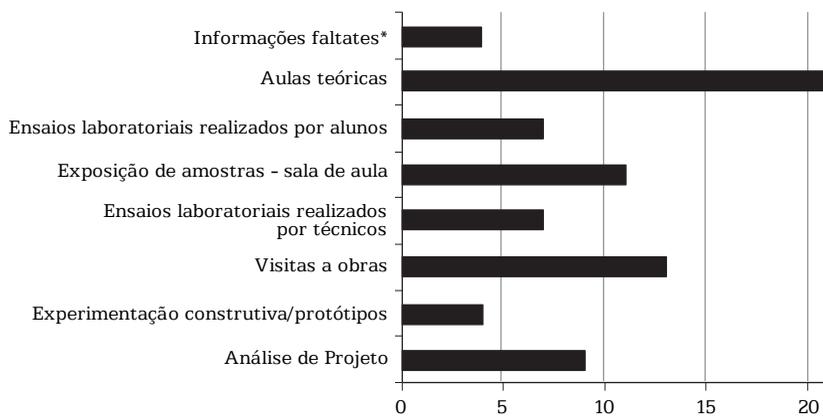


Gráfico 6 – Representatividade da metodologia pedagógica utilizada na abordagem do conteúdo das disciplinas de Tecnologia da Construção

Fonte: Laverde (2017, p. 267).

Nota: As informações faltantes referem-se aos casos nos quais não foi possível obter informações suficientes, geralmente em escolas em que um dos professores à frente das disciplinas não teve disponibilidade para participar da pesquisa.

Das 21 escolas visitadas, apenas duas têm em sua proposta curricular a obrigatoriedade do estágio em obra, sendo relatados, consensualmente, os resultados positivos dessa iniciativa.

Foi observado que as configurações dos laboratórios existentes muitas vezes estão diretamente associadas ao perfil docente à frente dessas práticas, pois, em muitos casos, a infraestrutura laboratorial foi adquirida com recursos provenientes de pesquisas individuais. O Gráfico 7 expõe os dados referentes aos tipos de espaços encontrados e sua relação com determinado curso (Engenharia Civil ou Arquitetura), dados estes que devem ser analisados de forma conjunta com o Gráfico 8.

¹⁰ As visitas técnicas em obra consistem no acompanhamento de obras em fase de construção com o monitoramento de profissionais engenheiros ou arquitetos.

¹¹ Alguns cursos possuem mostruários de materiais, onde ficam expostos diferentes materiais construtivos, acervo visual.

¹² Além do projeto arquitetônico, outros projetos complementares são necessários para a execução de uma obra, como o projeto estrutural, hidráulico, elétrico etc. Esses projetos técnicos precisam ser analisados e compatibilizados com os projetos arquitetônicos. Nesse caso, não há necessidade de espaços físicos diferenciados, na própria sala de aula é possível realizar esse tipo de atividade.

¹³ A realização de ensaios físicos ou ensaios técnicos laboratoriais é uma prática muito comum nos cursos de Engenharia Civil, e oferecida, em alguns casos, para os cursos de Arquitetura. Consiste geralmente no rompimento de corpos de prova para a análise das características dos materiais, detectando possíveis fragilidades. Os resultados podem influenciar nas escolhas dos materiais construtivos e também no dimensionamento das estruturas dos edifícios. Nessas atividades, há necessidade de equipamentos especiais e espaços infraestruturais adequados, devido a isso, muitas vezes são de uso compartilhado.

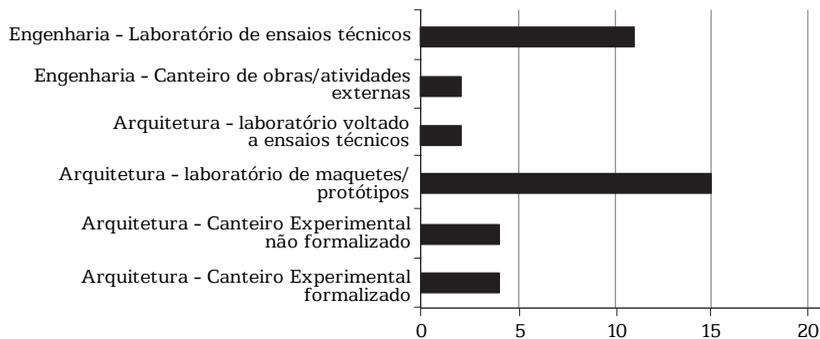


Gráfico 7 – Caracterização da infraestrutura laboratorial na área da Tecnologia da Construção, quando existente

Fonte: Laverde (2017, p. 269).

De acordo com os dados expostos no Gráfico 7, os laboratórios de maquetes e protótipos¹⁴ pertencentes aos cursos de Arquitetura aparecem com mais expressividade em relação aos demais, embora deva ser considerado que a maior parte deles é pouco utilizada pelas disciplinas da área da Tecnologia da Construção. Em segundo lugar, destaca-se a infraestrutura laboratorial pertencente aos cursos de Engenharia Civil, como os laboratórios da Tecnologia da Construção¹⁵, geralmente voltados a ensaios técnicos. Posteriormente, está o uso do canteiro experimental¹⁶ que, em todos os casos analisados, é utilizado exclusivamente pelo curso de Arquitetura. Foi observada proporcionalidade no número de escolas que possuem esse espaço formalizado junto ao curso e aquelas que utilizam espaços não formalizados para essa função. O número menos representativo refere-se tanto à utilização de espaços externos pertencentes à Engenharia Civil para a realização de atividades práticas como também ao de escolas de arquitetura que possuem laboratórios próprios voltados a ensaios técnicos (apenas dois em relação ao total de escolas visitadas).

¹⁴ Os laboratórios de maquetes e protótipos constituem-se em um dos espaços experimentais voltados à construção de modelos reduzidos e protótipos em escalas medianas. Trata-se de uma infraestrutura geralmente pertencente aos cursos de Arquitetura, e não voltada à manipulação de materiais de construção civil.

¹⁵ Os laboratórios de tecnologia da construção são, na maior parte dos casos, espaços experimentais voltados a ensaios físicos com materiais ou elementos construtivos, com análise laboratorial e rompimento de corpos de prova.

¹⁶ O termo “canteiro experimental” surgiu no início da década de 1990, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, tratando-se de um espaço experimental configurado como um espaço semelhante ao tradicional canteiro de obras, podendo ser coberto ou não, voltado à manipulação de materiais construtivos reais e protótipos em escala; não é voltado para a realização de ensaios físicos, mas pode ter o apoio de demais laboratórios.

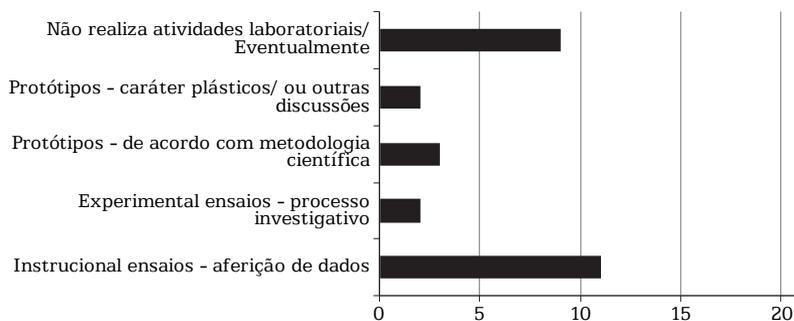


Gráfico 8 – Representatividade dos diferentes tipos de atividades laboratoriais encontradas

Fonte: Laverde (2017, p. 271).

Analisando do Gráfico 8, é possível observar o número expressivo de cursos que exploram as atividades laboratoriais na forma de ensaios físicos ou técnicos, sendo geralmente voltados à aferição de dados. Em seguida, estão os cursos que não adotam atividades de cunho experimental em apoio à abordagem do conteúdo da área da Tecnologia da Construção ou, quando adotam, isso é feito de forma eventual e não sistemática. O mesmo gráfico também expõe o reduzido número de exemplos que adotam a execução de protótipos como atividade prática, sendo inexpressivos tanto os casos que se apoiam em metodologia científica para desenvolvê-los como os que não se apoiam. A utilização de ensaios físicos como processo investigativo se apresenta em número reduzido, com apenas duas escolas que adotam a metodologia laboratorial, tratando-se de experiências isoladas, assim como a confecção de protótipos.

A falta de espaços adequados, recursos contínuos e de carga horária compatível com as atividades laboratoriais tem dificultado o desenvolvimento dessas práticas no ensino, levando à conclusão de que há um distanciamento entre quem propõe e quem executa, portanto, entre o plano teórico dos projetos pedagógicos e os profissionais diretamente envolvidos com as disciplinas da área.

Retomando o Gráfico 7, é possível verificar que um número considerável de escolas utiliza infraestrutura compartilhada e pertencente aos cursos de Engenharia Civil, sendo poucos os laboratórios sob a administração do curso de Arquitetura (dois laboratórios dentro do conjunto de 21 escolas) com as mesmas características e voltados às práticas na área da Tecnologia da Construção. No caso dos laboratórios pertencentes à Engenharia Civil, foram somente considerados aqueles em que realmente ocorre o processo de compartilhamento, por meio de atividades voltadas ao ensino e realizadas de forma sistemática e não eventual, sendo contabilizados 11 laboratórios. Portanto, esse dado não está relacionado à existência de laboratórios nos cursos de Engenharia Civil, mas àqueles frequentados pelos graduandos dos cursos de Arquitetura durante as disciplinas.

Algo que chama atenção é que dos 13 laboratórios da área da Tecnologia da Construção utilizados (dois pertencentes ao curso de Arquitetura e 11 à Engenharia Civil), 100% são de uso compartilhado com a pós-graduação e estão estruturados, prioritariamente, para dar suporte a pesquisas específicas, sendo esse o reflexo do atual sistema de apoio financeiro oferecido às universidades.

Essa situação tem estreita relação com a ausência de verba institucional para finalidades como manutenção e aquisição de infraestrutura física, sendo disponibilizadas aos pesquisadores outras vias para obtenção de recursos, como a participação em editais, que geralmente estão atrelados a uma pesquisa específica. Como a responsabilidade de estruturar e indicar prioridades fica a cargo do docente participante, os recursos adquiridos geralmente dão suporte à viabilização de suas pesquisas e, com isso, muitos laboratórios tomam configurações de acordo com essas condicionantes. Isso

explica o reflexo da pós-graduação nas condições de ensino da graduação, pois o docente e pesquisador é um dos poucos profissionais que cria seu próprio ambiente de trabalho a partir das oportunidades oferecidas.

O fato de os espaços experimentais darem suporte à pós-graduação e, em muitos casos, serem estruturados com recursos provenientes da pesquisa (não integralmente) faz com que a prioridade de uso seja da pós-graduação, dificultando a apropriação desse espaço por parte dos graduandos. Foi relatada grande dificuldade no estabelecimento de estratégias que equilibrem a falta de espaço para a graduação e que mantenham o ponto positivo dessa proximidade, como a facilidade de os alunos terem contato com pesquisas de ponta, estimulando-os para a pesquisa na área da Tecnologia da Construção.

Em relação aos canteiros experimentais, foram compiladas informações sobre o cenário ideal para que as atividades práticas possam ser desenvolvidas na graduação, algo que vai além do simples reconhecimento sobre sua importância ou citação no plano do projeto pedagógico, estando a inserção dessas atividades condicionadas a ações reestruturantes profundas, tais como:

- Facilitar a divisão de turmas de maneira que haja relação numérica professor/aluno coerente às práticas laboratoriais, pois o número de alunos envolvidos no ensino em relação à pesquisa e extensão é muito discrepante. Além disso, a coordenação de curso deve disponibilizar carga horária compatível para a realização dessas atividades de natureza técnica/laboratorial.
- Viabilizar recursos financeiros para criação, operação e manutenção de espaços experimentais didáticos, já que verbas adquiridas por meio de pesquisas não podem ser direcionadas ao ensino. Observa-se que muitos cursos não tomam para si essa responsabilidade, ficando centralizada na figura docente, que, diante da incumbência de coordenar, estruturar e manter esse espaço sem o apoio necessário, acaba passando por um processo de desgaste e desestímulo.
- Evitar a centralização dessa responsabilidade em um único docente, havendo a necessidade de ampliar o quadro de professores da área técnica, para que haja rotatividade na coordenação dos espaços laboratoriais e a possibilidade de colaboração em pesquisas conjuntas. Ainda sobre essa questão, o fato de as atividades e espaços laboratoriais estarem geralmente condicionados à iniciativa pessoal docente pode dar margens para que essas experiências sejam interrompidas a qualquer momento, seja pela mudança de professor ou pela falta de apoio financeiro contínuo. Tal situação contribui para que as experiências acadêmicas, aos poucos, sejam desvinculadas do caráter científico, em que as atividades predominantemente empíricas podem ser uma resposta à falta de apoio do próprio curso.

Recursos humanos

A formação do quadro docente possui associação direta com o histórico de cada curso, e suas estruturas organizacionais apresentam-se, geralmente, divididas em departamentos, núcleos, comissões etc., com base em um fator delimitador, como as áreas de concentração. A liberdade gerencial e decisória dada às unidades de ensino permitiu que os cursos se estruturassem ao longo dos anos de acordo com o entendimento dos atores em exercício, os quais foram estabelecendo as prioridades e o equilíbrio a ser alcançado em direção à formação generalista, objetivo nem sempre atingido. Diante dessa realidade, outros dados considerados relevantes foram levantados, na intenção de compreender a atuação e a influência docente no desenvolvimento dessa área específica, sendo constatada a existência de uma carência histórica de professores da área da Tecnologia da Construção na maioria dos cursos, dificultando a formação de grupos com objetivos e pesquisas comuns.

Há duas instâncias que precisam ser trabalhadas diante das diferentes estruturas encontradas, as que assumem e as que delegam a área técnica a outro curso, portanto, intra e intercurso. Com relação à primeira, o apoio necessário para que essas práticas aconteçam deve vir do próprio curso. Para isso, todos os atores, independentemente da área a que pertençam ou cargo que ocupem, devem compreender a dimensão das variáveis que influenciam na existência das atividades laboratoriais, que vão desde a estrutura curricular até a necessidade de recursos humanos e financeiros compatíveis para sua implantação. Sobre o segundo tipo de estruturação, no caso de os cursos delegarem essa responsabilidade, foi observada falta de diálogo entre os cursos de Arquitetura e Engenharia Civil, evidenciada pela dificuldade no reconhecimento das responsabilidades e sistemática laboratorial por parte dos cursos de Arquitetura. O diálogo entre os parceiros permite que sejam oferecidas as informações necessárias sobre as particularidades do curso que devem ser atendidas.

Além dos docentes, os técnicos laboratoristas também têm uma participação efetiva no desenvolvimento da área da Tecnologia da Construção, sendo observado que o principal gargalo é o reduzido número de profissionais atuando nessa função. Esse problema é vivenciado tanto pelos cursos de Engenharia Civil como de Arquitetura e Urbanismo, sendo mais dramático neste último, pois apenas quatro dos cursos visitados possuem técnicos para o auxílio nas atividades da área da Tecnologia da Construção. A escassez de profissionais tem sido agravada devido às aposentadorias sem a devida reposição e pelo aumento do número de alunos tanto da graduação como da pós-graduação, não sendo a relação numérica de técnicos e docentes acompanhada proporcionalmente pelo aumento da oferta de vagas para alunos.

Portanto, há um conjunto de ações individuais e coletivas articuladas entre si que colaboram para uma cultura voltada à valorização de determinado eixo, vinculadas, às vezes, a uma disputa de projeto

universitário e de escola de arquitetura, que perpassa desde a estruturação curricular até a composição dos recursos humanos e físicos.

Considerações finais

Alicerçado nos dados levantados, obtidos nas fontes documentais e ao longo das visitas técnicas aos 21 cursos de Arquitetura pelo País (totalizando 64% do número de escolas de arquitetura inseridas em instituições públicas), foi delineado um panorama nacional sobre o atual cenário da área da Tecnologia da Construção, possibilitando atualizar as publicações existentes com mais precisão, algo que dificilmente seria possível por meio de outros recursos metodológicos, como a aplicação de questionários, preenchimento de formulários, entrevistas a distância, entre outros.

Sobre o cenário encontrado, foram identificadas dificuldades voltadas tanto à implantação como à sustentação dos espaços experimentais da área da Tecnologia da Construção, sendo recorrentemente declarada, ao longo das visitas técnicas, a falta de reconhecimento dos próprios cursos sobre a importância dessas práticas no processo de formação. Há estreita relação entre esse cenário e a formação docente, sendo constatado que muitas gerações de professores foram formadas em ambientes nos quais a experimentação construtiva não era adotada de forma sistemática como recurso didático. A ausência das práticas mencionadas ao longo da formação desses atores pode vir a influenciar diversas ações reestruturantes direcionadas a favorecer a implantação dessas experiências. Em alguns casos, cria-se o entendimento de que tais práticas são dispensáveis e que a área da Tecnologia da Construção pode ser desenvolvida sem infraestrutura laboratorial, apenas com abordagem teórica, distanciando o aluno da realidade profissional.

A avaliação dos cursos realizada pela Ceau, em meados da década de 1990, foi um momento importante de autocritica, de olhar para si e ver como estava a situação nacional, resultando na posterior obrigatoriedade da existência de laboratórios e canteiros na área da Tecnologia da Construção. Contudo, o que se constatou ao longo dos anos em diversas escolas foi a implantação de alguns espaços experimentais desprovidos de infraestrutura mínima para o desenvolvimento de atividades práticas, sendo comum a implantação de espaços adaptados e inadequados, apenas para atender a uma demanda legal. Sendo assim, a essência pedagógica da experimentação foi pouco explorada ao longo dos anos.

Essas evidências revelam que nem mesmo as diretrizes curriculares, estabelecidas com base nos levantamentos realizados pela Ceau, motivaram a realização de mudanças significativas relacionadas à adoção de práticas experimentais, ficando claro que esse assunto deveria ser conduzido de acordo com a complexidade das variáveis envolvidas, que não se resumem à existência de espaço físico, que, embora possa levar ao cumprimento de uma exigência legal, ao longo do tempo pode vir a não cumprir sua verdadeira função.

As considerações supracitadas revelam a ampla responsabilidade dos próprios cursos no desenvolvimento da área da Tecnologia da Construção, e, embora os dados levantados pelas Ceaus e suas resultantes normativas não tenham atingido grandes resultados em longo prazo, essa significativa iniciativa governamental pode ser resgatada e seus dados contrapostos aos demais levantados neste trabalho para o delineamento de políticas públicas mais efetivas, perpassando os seguintes aspectos:

- **Fiscalização:** um possível fato que acarretou o insucesso das ações resultantes dos levantamentos realizados pelas Ceaus foi o tratamento dado aos resultados, além do longo intervalo de duas décadas existente entre os dois levantamentos (décadas de 1970 e 1990). As observações levantadas pelas Ceaus se configuraram apenas em documentos e regulamentos normativos, sem, no entanto, ocorrerem fiscalizações efetivas por parte dos órgãos governamentais competentes sobre a implantação dessas medidas recomendadas, algo que orientaria a política interna das escolas sobre a condução da área da Tecnologia da Construção, como a proposição de CH compatível para a realização de atividades práticas, a implantação de infraestrutura obrigatória e a existência de número adequado de professores e técnicos. No entanto, além da fiscalização, dever-se-ia oferecer às escolas apoio na forma de informações sobre a configuração mínima ou ideal da infraestrutura e recursos para a promoção da formação na área da Tecnologia da Construção.
- **Recursos financeiros:** a maior parte dos recursos destinados às atividades de ensino são verbas institucionais, não sendo possível a obtenção de recursos por meio de projetos de pesquisa e extensão. Devido à necessidade de as práticas laboratoriais serem sustentadas por investimentos contínuos, deveria haver, por parte dos órgãos competentes, a garantia de recursos especiais para o desenvolvimento de atividades dessa natureza devido ao elevado número de alunos no ensino, diferentemente da pesquisa e extensão. Para isso, é necessário que ações articuladoras sejam empreendidas por entidades como o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), a Associação de Ensino em Arquitetura e Urbanismo (Abea) e até mesmo o próprio setor da construção civil (devido à estreita relação entre a área e as atividades profissionalizantes) junto aos órgãos governamentais competentes.
- **Recursos humanos:** a influência da composição do quadro docente no desenvolvimento da área da tecnologia indica a necessidade de maior equilíbrio na representatividade desses profissionais junto aos processos decisórios internos, evitando que a área seja integralmente delegada aos cursos da Engenharia Civil. Outro ponto importante seria a garantia da oferta de técnicos laboratoristas, com o oferecimento de capacitação e especialização adequada em diferentes localidades do País. A necessidade de capacitação se

estende aos cargos administrativos, sendo considerada de extrema relevância a oferta institucional de cursos de capacitação na área de gestão. Deve-se, portanto, garantir que os cursos tenham em sua composição profissionais capacitados para as atividades na área da experimentação construtiva, havendo a necessidade de maior apoio e controle governamental para que esse aspecto seja atendido.

Diante do complexo entrelaçamento das particularidades inerentes à área da Tecnologia da Construção, os espaços e as práticas experimentais demandam grande esforço e dedicação por parte dos atores, que, conseqüentemente, envidam maior tempo para condução e sustentação dessas atividades. Dessa forma, tanto o curso como os órgãos educacionais competentes precisam (re)conhecer as especificidades envolvidas e os recursos requeridos, para que os docentes da área técnica possam assumir essa empreitada com o apoio necessário, evitando o processo de desgaste e desestímulo, como visto ao longo das entrevistas.

Embora seja uma infraestrutura desejável, a existência de espaços experimentais exclusivos e voltados à realização de atividades práticas torna-se apenas um detalhe diante de outros problemas que diretamente impactam na estruturação da área da Tecnologia da Construção. Além disso, nos casos em que não haja condições, a curto prazo, para a implantação de infraestrutura exclusiva junto aos cursos, outras estratégias podem ser adotadas na abordagem do conteúdo sobre a materialidade, como a utilização de espaços compartilhados, o estágio obrigatório em obra e outras ações. A diversidade de práticas pedagógicas encontradas revela que a conjuntura de estratégias também pode levar a resultados satisfatórios e complementares, podendo ser menos onerosos em relação aos canteiros experimentais que não têm por base métodos científicos. Além das considerações supracitadas sobre políticas públicas, o processo de autoavaliação de cada escola pode levar à obtenção de pistas sobre os caminhos mais adequados para a realização de experiências criativas e promissoras de acordo com cada realidade contextual.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. *Carta de Ouro Preto*. São Paulo, [1978]. Disponível em: <http://www.aairs.com.br/CARTA_DE_OURO_PRETO.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BAYL-SMITH, M. *BuildAbility: the future of construction education*. New South Wales: New South Wales Architects Registration Board, 2011. (Byera Hadley Travelling Scholarships Journal Series). Research report.

BRASIL. Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Trajatória e Estado da Arte da formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia: Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: Confea; Inep, 2010. v. 10.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diagnóstico das condições de ensino e pesquisa em Arquitetura e Urbanismo no Brasil – 1974*. Brasília: MEC, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Perfis da área & padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Brasília, [2007]. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso: 20 jul. 2020.

FICHER, S. *Os arquitetos da Poli: ensino e profissão em São Paulo*. São Paulo: EdUSP, 2005.

GRANDE, N. Arquitetura e tecnologia na crise da cultura tectônica. In: CANNATA, M.; FERNANDES, F. *A tecnologia na arquitetura contemporânea: Dominique Perrault, Baumschlager & Eberle, Mansilla + Tuñón, Carrilho da Graça*. Lisboa: Estar, 2000.

GRAZZIA, S. et. al. Configuração de laboratórios de Tecnologia da Construção e de Sistemas Estruturais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 9., 1999, Londrina. *Anais...* Londrina: Ética para o III Milênio; Abea, 1999.

LAVERDE, A. *Os espaços experimentais das escolas públicas do Brasil: realidade ou utopia?* 2017. 320 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LEITE, M. A. D. F. A. *A aprendizagem tecnológica do arquiteto*. 2005. 384 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LES GRANDS ateliers: un outil pour la construction de demain. Villefontaine, 2017. Disponible en: <http://www.lesgrandsateliers.org/TPL_CODE/TPL_MEDIATHEQUEDOC>. Accès en: 22 jul. 2020.

LOPES, J. M. A. Quando menos não é mais: tectônica e o ensino tecnológico da Arquitetura e Urbanismo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 3., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anparq, 2014.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1996.

MONTEIRO, A. M. R. G. et. al. (Org.). *A construção de um novo olhar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, 2013.

MOTTA, F. Subsídios para relatório sobre ensino de Arquitetura UIA-UNESCO, 1974. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. *Sobre a história do ensino de Arquitetura no Brasil*. São Paulo: Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, 1977. p. 138-143

SANTOS JÚNIOR, W. R. *O currículo mínimo no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: 1969-1994*. 2001. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: EdUSP, 1975.

TAMASHIRO, H. A. *Entendimento técnico-construtivo e desenho arquitetônico: uma possibilidade de inovação didática*. 2010. 183 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: UnB, 1999.

UNIVERSITY OF STUTTGART. *ICD ITKE Research Pavilion 2013-14: production of Institute for Computational Design (ICD) and Institute of Building Structures and Structural Design (ITKE) of the University of Stuttgart*. Stuttgart, 2014. Available in: <<https://www.itke.uni-stuttgart.de/research/built-projects/landesgartenschau-exhibition-hall-2014/>>. Access in: 22 July 2020.

VACCARI, M. *Shigeru Ban Studio e projetos*. [Kyoto], 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/noah/wp-content/uploads/2013/08/Mirian-Vaccari_Shigeru-Ban.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Recebido em 18 de fevereiro de 2019.

Aprovado em 5 de junho de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975)

Rosana Areal Carvalho^{I, II}

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva^{III, IV}

Raquel Jesus Evangelista^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4405>

Resumo

Este estudo tem como objetivo delinear a presença e as práticas da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no Grupo Escolar Dom Benevides, em Mariana/Minas Gerais (MG), em consonância com o Decreto-Lei nº 869, de 1969. Ao delinear a educação praticada no período da ditadura civil-militar, inserimos a trajetória legal da implantação da disciplina EMC como obrigatória nos ensinos primário e secundário. Privilegiamos a documentação existente no acervo do Grupo Escolar Dom Benevides, em especial o Livro de Ata de Reunião (1970-1975), no qual encontramos registros das práticas pedagógicas, do cotidiano escolar e das ações dirimidas pela direção em torno da disciplina. A fonte selecionada permitiu identificar trâmites e dificuldades na implementação desse conteúdo, considerando, de um lado, a propositura legal e, do outro, os limites da própria escola, tais como a (in)disposição do professorado diante de mais uma tarefa, gerando ora acomodação, ora resistência. Deduzimos que o cumprimento com a obrigatoriedade da disciplina de EMC, presente na legislação, se deu com a realização dos festejos de datas cívicas que extrapolavam o espaço

^I Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Mariana, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <rosanareal@ufop.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0114-4239>>.

^{II} Doutora em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Mariana, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <fernandasilva@ufop.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8790-0882>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^V Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Divinópolis, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <raquelevangelista.his10@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6715-2768>>.

^{VI} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Mariana, Minas Gerais, Brasil.

escolar, permitindo ao civismo e patriotismo atingirem os marianenses. Os resultados da pesquisa fortalecem o princípio das singularidades institucionais, construídas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a instituição e a sociedade com a qual convivem.

Palavras-chave: educação na ditadura civil-militar; Educação Moral e Cívica; Grupo Escolar Dom Benevides.

Abstract

Moral and Civic Education at the Grupo Escolar Dom Benevides in Mariana/MG (1969-1975)

This research outlines the presence and practices of the school subject Moral and Civic Education (EMC) in the Elementary School Dom Benevides, at Mariana/Minas Gerais (MG), as put forward by the 1969 legal document Decreto-Lei nº 869. Whilst outlining the education during the civil-military dictatorship period, it was explored the legal trajectory followed in the inclusion of EMC as a compulsory subject for elementary and middle school. The focus was placed on documents in the technical acquis of Dom Benevides School, particularly on the Teacher's Minutes Book (1970-1975). In it, there are records of educational practices, school daily activities and actions prevented by school management about the course. The source of information chosen herein allowed the identification of processes and difficulties in the implementation of this subject; considering, on the one hand, the legal proposal and, on the other hand, school restrictions, such as the (dis)satisfaction of local teachers when faced with yet another task, which results in either resignation or opposition. It was concluded that enforcing the EMC subject, as imposed by law, happened side-by-side with the celebration of civic dates that invaded school limits, which caused civism and patriotism to reach local citizens. Research results increase institutional particularities developed between institution members and their local society.

Keywords: education in brazilian military Government; Dom Benevides Elementary School; Moral and Civic Education.

Resumen

La disciplina Educación Moral y Cívica en el Grupo Escolar Dom Benevides en Mariana/MG (1969-1975)

Este estudio objetiva delinear la presencia y las prácticas de la disciplina de Educación Moral y Cívica (EMC) en el Grupo Escolar Dom Benevides, en Mariana/Minas Gerais (MG), en consonancia con el Decreto-Ley n.º 869,

de 1969. Al delinear la educación practicada en el período de la dictadura civil-militar, insertamos la trayectoria legal de la implantación de la disciplina EMC como obligatoria en la Educación Primaria y Secundaria. Privilegiamos la documentación existente en el acervo del Grupo Escolar Dom Benevides, en especial el Libro de Acta de Reunión (1970-1975), en lo cual encontramos registros de las prácticas pedagógicas, del cotidiano escolar y de las acciones dirimidas por la dirección en torno a la disciplina. La fuente seleccionada permitió identificar trámites y dificultades en la implementación de ese contenido considerando, por un lado, la proposición legal y, por otro lado, los límites de la propia escuela, como la (in)disposición del profesorado local ante una tarea más, generando ora incomodidad, ora resistencia. Deducimos que el cumplimiento con la obligatoriedad de la EMC presente en la legislación se dio con la realización de los festejos de fechas cívicas que excedían el espacio escolar, permitiendo al civismo y al patriotismo alcanzar a los marianenses. Los resultados de la investigación fortalecen el principio de las singularidades institucionales, construidas por las relaciones establecidas entre los sujetos que componen la institución y la sociedad con la que conviven.

Palabras clave: educación en la dictadura civil-militar; Educación Moral y Cívica; Grupo Escolar Dom Benevides.

Introdução

Este estudo se insere no campo da História da Educação e é norteado pelos pressupostos da nova história cultural ao analisar fontes provenientes de dois segmentos institucionais, a escola e o Estado, com o objetivo de delinear a presença e as práticas da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no Grupo Escolar Dom Benevides, em Mariana/Minas Gerais (MG), em consonância com o Decreto-Lei nº 869, de 1969. Lopes e Galvão (2005) apontam que a tendência historiográfica aguçou o olhar do pesquisador da História da Educação para a seleção dos objetos e a forma de tratá-los, refinando as problematizações acerca da fonte pesquisada com embasamento teórico mais consistente.

A crescente tendência de realizar estudos locais e com recorte cronológico curto vem crescendo nas pesquisas dessa área, assim como os temas sobre a cultura e o cotidiano escolar, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores e alunos), a imprensa pedagógica, os livros didáticos, entre outros.

A relação da História da Educação com a história cultural possibilitou estudos da história das disciplinas escolares. Segundo Souza Júnior e Galvão (2005), a área cresceu, principalmente devido a professores interessados em compreender a história da disciplina que lecionam. Essas pesquisas

contribuem para um melhor entendimento da escola em relação ao passado e à formação de uma determinada geração:

[...] na medida em que o estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas, resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época (Souza Júnior; Galvão, 2005, p. 393).

Assim, os estudos sobre as disciplinas escolares possibilitam reconhecer as relações entre escola e sociedade. Ao mesmo tempo em que o espaço escolar reproduz as definições de uma comunidade ou de um determinado período (cultura, poder, ideologia, controle social), ele também possibilita a reflexão crítica do espaço social e propaga sua capacidade libertadora.

Ao entrarmos no espaço escolar, as relações de poder se evidenciam e podem ser entendidas como cumplicidades construídas para apoiarem determinado grupo ou ação. As ideias de Foucault (2014, 2015) subsidiam os conceitos de poder, controle disciplinar e relações de poder, abordados neste trabalho. A disciplina é um mecanismo utilizado pelo poder para controlar e gerir a vida dos homens. A prática do controle se dá a partir do seu desenvolvimento, pautado na vigilância e no exercício. Mesmo o autor utilizando esses conceitos para retratar instituições da Europa entre os séculos 17 e 18, suas ideias de como o poder se mantém por meio dos sujeitos e das relações de cumplicidade que produzem para atingir seus objetivos podem ser estendidas para o contexto da ditadura civil-militar no Brasil.

O recorte cronológico compreende o intervalo de 1969 a 1975 do governo militar e se justifica em função da reintrodução obrigatória da disciplina pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, na matriz curricular da escola brasileira e em função da documentação escolar utilizada, sobretudo, o Livro de Ata de Reunião (1970 a 1975) do Grupo Escolar Dom Benevides, Mariana/MG, que encerra seus registros no ano de 1975.

“Anos de chumbo” (D’Araújo; Soares; Castro, 1994) tem sido o termo mais usual para caracterizar o decurso da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), no qual se insere o recorte temporal deste trabalho. Inicialmente criado para determinada circunstância na Europa Ocidental, a expressão foi importada pelo Cone Sul para indicar um período de radicalização política, como ocorreu no Brasil, no governo do General de Exército Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Seu uso é comum quando se refere ao período entre os anos de 1964 a 1985, abrangendo o processo de abertura democrática ocorrida durante a presidência do também General de Exército João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985).

A pesquisa sobre a disciplina EMC no período da ditadura civil-militar evidencia que a temática estava na agenda do governo desde o início da República, visando ao desenvolvimento de uma nação moderna e promotora da formação cívica dos cidadãos. A forma de instruir baseada na racionalidade, na cientificidade, na urbanização, nos valores cívicos e morais de conduta e nos ideais de progresso representava o status republicano

da Nação incumbido à educação escolar. Portanto, a necessidade da EMC para o homem novo se tornou objeto de projetos educacionais anteriores à ditadura civil-militar brasileira em Minas Gerais, como apresentado por Abreu (2008, p. 44):

[...] a Instrução Moral e Cívica era obrigatória nos programas da Escola Normal de acordo com a reforma Afonso Pena, de 1892. Já no ensino primário, a "Educação Moral e Cívica e leitura da Constituição Federal e do Estado de Minas" fez parte do currículo previsto na reforma Silvano Brandão, de 1899. Em 1906, o Decreto nº 1.947 de 30 de setembro, também conhecido como reforma João Pinheiro, explicitou os objetivos da instrução Moral e Cívica para o ensino primário.

Segundo Abreu (2008), em cada uma das reformas mineiras, a EMC foi readaptada acompanhando as modificações das noções de cidadania e das relações entre o Estado e a sociedade. Para tanto, o espaço escolar emergiu como lugar de construção do civismo e da civilidade, como valorizador da moral, da ciência, da preparação para o trabalho e controlador dos ideais contrários aos legitimados por parte da sociedade brasileira.

Em nível nacional, o controle do governo militar se fez presente em todos os graus da escolarização. Destacam-se a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que tratou da reforma universitária, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reorganizou o ensino básico de 1º e 2º graus. Em meio a elas, a disciplina Educação Moral e Cívica já vinha sendo normatizada desde 1964 nos Pareceres nº 117, de 30 de abril, e nº 136, de 5 de junho. Acrescenta-se o Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966, que trata da educação cívica em todo o País. A valorização da moral e do civismo tinha como um de seus objetivos conter ameaças que pudessem romper com o pensamento hegemônico e com o progresso do País, tais como o avanço do comunismo.

Os interesses e valores dos militares produziram instrumentos na busca pela manutenção do controle e do consenso da população nos aspectos da vida social, política, econômica, cultural e educacional. Na área educacional, a obediência e a ordem dos ideais da ditadura civil-militar se expressaram, por exemplo, por meio da legislação da EMC. Em 12 de setembro de 1969, a disciplina foi instituída nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País pelo Decreto-Lei nº 869, fixado pela junta militar (31 de agosto de 1969 a 30 de outubro de 1969), em caráter obrigatório, como conteúdo e como prática educativa (Filgueiras, 2007).

A propositura legal de um lado e, do outro, os limites da própria escola permitem indagar como se deu a (in)disposição do professorado marianense diante de mais uma tarefa. Acomodação ou resistência? Quais seriam os reais motivos que (im)possibilitaram a inserção da EMC como disciplina autônoma? O contexto do estudo sobre as relações que se estabelecem entre o governo militar e a escola é o Grupo Escolar Dom Benevides. Tendo como pano de fundo o cotidiano escolar e a história da disciplina, nossa análise foi desenvolvida com base nas informações contidas no Livro de Ata de Reunião (1969-1975). As atas são as principais fontes documentais

mobilizadas na pesquisa, entre o conjunto de documentos produzidos no dia a dia escolar.

Por ser uma escola centenária, abriga um acervo documental significativo. Não muito diversificado, nem tão bem conservado como gostariam os historiadores, porém um bom acervo. Nos documentos do Grupo Escolar, foram localizados vários livros de registros de ponto, de atas de reuniões, de matrículas, de registros de visitas de inspetores, entre outros. Essa massa documental foi organizada, higienizada e digitalizada, o que muito tem favorecido o desenvolvimento das pesquisas.

Iniciamos o texto situando a educação no período da ditadura civil-militar. Logo em seguida, incluímos a trajetória da disciplina de Educação Moral e Cívica até o Decreto-Lei nº 869, de 1969. Delineados esses contextos, são apresentados alguns dados contidos nas atas escolares sobre a receptividade da EMC na escola Dom Benevides, desenhando o cenário das práticas relacionadas à disciplina, apontadas nas análises desenvolvidas com base nessas informações.

Um olhar sobre a educação no período da ditadura civil-militar

Durante o período da ditadura civil-militar, o campo educacional brasileiro esteve sob significativa reestruturação. O momento exigia atender a novas demandas do mercado, da economia, dos princípios da doutrina de segurança nacional e, sobretudo, favorecer a disseminação do ideal de defesa da pátria, demandando a criação de um conjunto de aparatos. Enquanto ideais do governo, os princípios de ordem, disciplina e progresso foram disseminados no espaço escolar a partir de mecanismos como a obrigatoriedade da disciplina EMC (Freitas; Biccias, 2009).

Conforme apresentado por Gatti Júnior (2010), o governo militar alinhou o projeto educacional ao controle social. O poder não está apenas nas instâncias superiores, ele se espalha pelas instituições sociais como a família, a escola, os hospitais e as prisões (Foucault, 2015). As unidades escolares estavam no centro do projeto ideológico da ditadura civil-militar. Por meio delas, a reforma educacional teria como priorizar o desenvolvimento econômico, exercer maior controle sobre a sociedade brasileira e garantir a manutenção da ordem e a segurança interna com ações distintas para os diferentes níveis de escolaridade.

O poder se utiliza do corpo dos indivíduos para alcançar seus objetivos políticos e econômicos, pois

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais (Foucault, 2014, p. 29).

Dessa forma, qual o papel da escola levando em conta a disciplinarização dos corpos?

Na escola, muito especialmente na escola primária, ações afins ao regime foram aplicadas sobre o futuro cidadão com objetivo de dirigir os corpos e reposicionar as finalidades do ensino. Práticas foram impostas no cotidiano escolar. Os desfiles em datas comemorativas, o rememorar de fatos nacionais e de heróis, o Hino Nacional, cantado com a mão no peito pelas crianças nas horas cívicas, a forte presença dos princípios religiosos nas cerimônias (Carvalho *et al.*, 2013) e o hasteamento da bandeira são exemplos de ações de cultivo ao respeito e ao orgulho pátrios perfilados ao regime totalitário. A implantação da segurança nacional também se transportou aos livros escolares. Os materiais didáticos se constituíram em recursos de disseminação dos ideais do governo na medida em que transmitiam conhecimento técnico aliado aos valores nacionais e desprovidos de reflexão crítica social.

Na esteira da égide de defesa da Nação, as práticas cívicas se espraiam da escola para a comunidade, ou seja, não ficam circunscritas aos limites do ambiente escolar. Os ideais do patriotismo, da moral e do desenvolvimento social circulam tanto da casa para a escola quanto da escola para a casa. O apoio da família contribui para que posturas cívicas e controladoras sejam legitimadas socialmente.

O governo militar se mantinha no poder a partir das redes de cumplicidade e apoio que estabelecia com setores da sociedade civil, por exemplo, ampliando os prédios escolares e o número de vagas. Podemos entender tal comportamento na perspectiva de Foucault (2015), para quem, se o poder fosse somente repressivo, não se sustentaria. Dessa maneira, as ambivalências aparecem fortemente no período ditatorial, pois, para continuação do projeto “nacional”, fez-se necessário aguçar o consentimento da população acenando com prosperidade e desenvolvimentos econômico e social. Soma-se aos investimentos no aparato simbólico de controle do corpo por meio de atividades de posturas cívicas a oferta de ensino técnico profissionalizante como estratégia de aproveitamento e produção de mão de obra ao emergente mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação escolar e a não escolar foram elementos importantes para a consecução dos objetivos governamentais. O ciclo se completa com o uso das mídias para a disseminação das ideias, dos feitos e dos resultados alcançados. Ainda assim, o programa de governo exigia um instrumento de poder mais imperativo nas escolas, o que viria com a reintrodução da obrigatoriedade da EMC na educação brasileira.

Percurso da disciplina Educação Moral e Cívica – do golpe de 1964 ao Decreto-Lei nº 869/1969

Os interesses políticos da ditadura civil-militar se expressaram em leis, decretos e reformas. Ao se referir à elaboração do projeto da Constituição de 1967, Horta (2005, p. 204) afirma que juristas oficiais esperavam que o texto da lei “representasse os novos ideais e os princípios da Revolução”, entretanto o documento se mostrou “autoritário, sob o ponto de vista

político; liberal e privatizante, sob o ponto de vista econômico” (Horta, 2005, p. 203), demonstrando as contradições do Executivo na busca pela manutenção do controle e do consenso da população nos diversos aspectos da vida social.

O discurso católico, fortalecido na Constituição de 1937, encontrou resistência no interior do governo militar quando se engajou nos movimentos pela democracia em meados dos anos de 1960. Uma forma de o Estado reagir frente à quebra da aliança com a Igreja pode ter sido por meio da reintrodução da EMC, segundo Horta (2005). Além de ser alternativa à legitimação do Estado perante a Igreja, a disciplina vinha ao encontro da valorização da ideologia dos princípios morais e espirituais almejados pelo regime militar. De acordo com Nunes e Rezende (2008, p. 2), “[...] desejava-se moldar comportamentos e convencer alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime”.

Por meio do controle disciplinar, buscava-se ordem, obediência, homogeneização, respeito à hierarquia e desenvolvimento dos indivíduos a favor dos interesses da sociedade e do governo. Tais interesses se resumiam no aumento da produção industrial para o incremento da economia e do País. Os princípios relacionados a essa ideia podem ser associados àqueles sobre a prática do controle disciplinar desenvolvidos por Michel Foucault, em que:

[...] a disciplina faz crescer as habilidades de cada um [...] A disciplina de oficina, sem deixar de ser uma maneira de fazer respeitar os regulamentos e as autoridades, de impedir os roubos ou a dissipação, tende a fazer crescer as aptidões, as velocidades, os rendimentos [...] (Foucault, 2014, p. 203).

O crescimento econômico almejado pelos militares prescinde da preparação de mão de obra especializada para atingir o avanço industrial. Ao mesmo tempo, estando a população voltada para atividades ligadas ao ideal de nação, estaria longe de atos subversivos e/ou delinquentes. A educação moral e cívica se encaixa na tentativa de “os corpos entrarem numa máquina, as forças numa economia” (Foucault, 2014, p. 203).

As discussões sobre a EMC que se seguiram depois do golpe de 1964, quando a disciplina foi reformulada e utilizada como dispositivo de poder, pretendiam fazê-la ir além, deveria ultrapassar as paredes das salas de aula para chegar às famílias e à sociedade. Em 30 de abril de 1964, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 117, de relatoria de Dom Cândido Padin, atendendo ao pedido de entidades cívicas femininas pelo restabelecimento da EMC nas escolas secundárias. Dom Cândido Padin foi Bispo auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro em 1962 e membro do Conselho Federal de Educação no governo de João Goulart. Na CNBB atuou no setor de comunicação social e de educação. Presidiu o Departamento de Educação do Conselho Episcopal Latino-Americano – CELAM (1967-1972) e foi consultor da Congregação para a Educação Católica, entre 1968 a 1973, segundo consta nos documentos da Diocese de Lorena.

De acordo com o documento, as mães clamavam por uma educação que valorizasse a formação da consciência dos adolescentes pautada nos deveres morais e cívicos. Temiam os riscos enfrentados pelo Brasil naquele momento, principalmente o suposto avanço comunista e, para encarar o desafio, a disciplina de EMC foi vista como solução e um dos mecanismos de coerção ideológica sobre a população, propostos pela base reformista militar que acabava de se instalar no País (Filgueiras, 2007).

Em 1965, o Ministro da Guerra Costa e Silva (1964-1966) apresentou a Exposição de Motivos 180-RP. Nesse manifesto, a disciplina EMC passou a ser compreendida sob o prisma da segurança nacional. Filgueiras (2007, p. 3) destaca o conteúdo da Exposição de Motivos 180-RP prescrevendo que:

[...] as crianças teriam sua personalidade formada desde cedo, de maneira a prepará-las contra a propaganda subversiva, quando viessem a tornarem-se adolescentes.

Para tanto, o Presidente Castelo Branco (1964-1967) instituiu o setor de educação cívica no Departamento Nacional de Educação (DNE), pelo Decreto nº 58.023, de 1966, que dispunha sobre o tema em todo o País. Os artigos 2º e 3º apresentam o que se pretendia com o decreto:

Art. 2º A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.

Art. 3º A formação cívica processa-se obrigatoriamente na escola, como prática educativa, mediante atitudes frequentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima. Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação (Brasil, 1966).

O decreto buscava incentivar a educação cívica dos sujeitos escolares e da comunidade local. Além disso, apresentava como responsabilidade de todos os cidadãos a prosperidade do País pelas ações correspondentes ao que se esperava de cada um. O conceito de participação nos rumos da Nação era assunto ensinável e para isso foi realizado, em 1968, um concurso para elaboração do guia cívico destinado ao ensino secundário. O General Moacir Araújo Lopes, organizador do concurso, apontava o conceito de civismo pretendido pelos militares, sob o prisma das instituições pátrias: “[...] Religião, Família, Justiça, Escola e Forças Armadas e a responsabilidade de todas as pessoas com a Segurança Nacional” (Filgueiras, 2006, p. 43-44).

As discussões em torno da obrigatoriedade da EMC continuaram no ano de 1969. Em fevereiro, o anteprojeto da Lei da Educação Moral Cívica foi aprovado no Plenário da Câmara sob o Parecer nº 3/1969 e, em 12 de

setembro, por meio do Decreto-Lei nº 869, foi aprovado por uma junta militar (31 de agosto a 30 de outubro de 1969) e normatizou o ensino obrigatório em todos os graus e modalidades de ensino.

O art. 2º do Decreto-Lei nº 869/1969 apresenta as finalidades da disciplina:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Brasil, 1969).

Com o aparato legislativo do decreto-lei, pretendia-se preservar os valores que representassem a economia do poder, cooptar os cidadãos para colaborarem com o projeto embasado no patriotismo e apoiar as tradições e os heróis nacionais cívicos e éticos do povo brasileiro como elementos importantes para o desenvolvimento nacional. Observe-se em Pelegrini (2011, p. 51) que esses valores teriam o intuito de representar:

[...] o cidadão ajustado e disciplinado, adequado aos preceitos dos governos militares. Para realizar essa disciplinarização, as disciplinas e os conteúdos escolares foram utilizados como instrumentos de disseminação desse ideário.

O que se pondera é que a utilização de reformas educacionais para definir comportamento e conduta do cidadão almejava ajustar as relações tanto do comportamento social quanto da estrutura familiar, ou seja, atingir as esferas pública e privada. Pode-se entender, também, que, como doutrina, a disciplina teria um papel importante na valorização da pátria. Por isso, a sua aceitação por ampla parcela da população.

De acordo com Filgueiras (2007), a referida disciplina, no período da ditadura civil-militar, inseriu-se em um momento de reestruturação do sistema de ensino brasileiro, integrou conteúdos de formação política e de moralização ligados a princípios religiosos, além dos ideais de progresso do País, que só seriam possíveis com a colaboração dos trabalhadores brasileiros. Motta (2018, p. 96-97) acrescenta que:

[...] a iniciativa tinha objetivos semelhantes ao Projeto Rondon¹, no entanto, o plano era mais ambicioso e abrangente, por visar não só aos jovens, mas também às crianças, e por pretender intervenção mais aguda na formação dos valores das novas gerações por meio do sistema escolar.

Nas análises das fontes selecionadas para esta pesquisa, podemos visualizar como se deu a prática da EMC realizada sob a perspectiva dos pressupostos políticos e culturais vigentes entre os anos de 1969 e 1975, no cotidiano do Grupo Escolar Dom Benevides.

O Grupo Escolar Dom Benevides, as atas de reunião como fontes e a implantação da Educação Moral e Cívica: limites e possibilidades

Inaugurado em agosto de 1909 com o nome de Grupo Escolar de Mariana e organizado em conformidade com o Regulamento da Instrução Pública de 1906 e o Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, a instituição oferecia as quatro séries do curso primário em oito turmas, sendo uma turma masculina e uma turma feminina para cada série.

As tensões políticas estiveram presentes no interior da escola desde o início das suas atividades, já que a instalação de uma escola era resultado de disputa. Nesse caso, a proximidade entre Gomes Henrique Freire de Andrade (1865-1938), agente executivo municipal, e o presidente de estado João Pinheiro foi de primordial importância. Razão pela qual, em 1911, o Grupo Escolar de Mariana passou a se chamar Grupo Escolar Gomes Freire. Formado em Medicina, Gomes Henrique exerceu a profissão como médico na Companhia Inglesa de Mineração e como professor na Escola de Farmácia de Ouro Preto. Além disso, presidiu o Partido Republicano de Mariana e dirigiu a União Musical Quinze de Novembro e o jornal *O Germinal*.

Justamente decorrente do envolvimento político de Gomes Henrique, em 1931, a escola passou a se chamar Grupo Escolar Dom Benevides quando o grupo político por ele encabeçado perdeu lugar nos postos de poder municipal, sendo estes ocupados por políticos mais conservadores e alinhados com o poder episcopal. Era o anúncio de novos tempos. Na mesma época, o Grupo Escolar foi transferido para o prédio próprio, onde, atualmente, oferece todas as séries da educação básica.

Por mais de 50 anos, foi o único grupo escolar da cidade, tornando-se uma referência para a população local, que participava direta e indiretamente de todas as atividades escolares. O ritmo das atividades era, em geral, dado pela direção da escola, geralmente muito próxima dos poderes locais, constituídos pela Igreja Católica e pelo Executivo municipal. Com a Lei nº 5.692/1972, os grupos escolares passaram a ser chamados de escola estadual, como foi o caso da Escola Estadual Dom Benevides.

O acervo do Dom Benevides, para o período de 1909 a 1975, está composto por Livros de Atas de Reuniões Regulamentares de Professores, Livros de Ponto de Funcionários e Professores, Livros de Matrícula de Alunos, entre outros. Desse acervo, privilegiamos o Livro de Ata de Reunião

¹ Criado em 1967, no âmbito das medidas de segurança nacional, era uma atividade extracurricular com o objetivo de familiarizar os estudantes universitários com as diversas realidades brasileiras, cultivando com isso um saudável patriotismo.

(1970 a 1975), contendo 100 folhas, numeradas e rubricadas, preenchidas até a página 50, registrando um total de 38 atas, todas assinadas pela diretora, pelas professoras e pela redatora das atas. Em média, as reuniões contavam com a presença de 16 professoras.

As atas, com conteúdo de caráter informativo e deliberativo, eram escritas por uma professora ou, por vezes, pela secretária. Nas atas, foram encontradas informações sobre as práticas docentes, a organização de eventos escolares e instruções oriundas da Secretaria de Estado da Educação. A análise desses documentos possibilita ampliar o entendimento envolvendo as ações dos sujeitos no espaço escolar, seja frente às obrigações vindas de instâncias superiores, seja em relação às instruções da direção da escola. Além disso, possibilita a familiarização com o movimento intramuros e com as relações que se estabeleciam com a comunidade local.

Toda investigação sobre um fato exige provas da sua existência e que corroborem suas análises e interpretações. Na investigação histórica, chamamos de documentos as provas, e documento é, na vertente da operação historiográfica desenvolvida ao longo do século 20, tudo aquilo produzido pelo homem, sejam manuscritos ou objetos, como uma carteira escolar ou um sino. O fato é que sem documentos, sem fontes, não se constrói a história enquanto ciência. Tal requisito está presente em todas as correntes historiográficas, chegando até nós os postulados historiográficos do século 20, iniciados com os *Annales* (Corrente historiográfica desenvolvida na França, nos anos de 1930, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre), e fechando o milênio com a história cultural.

Alinhando-nos com historiadores como Jacques Le Goff, entendemos que os documentos, voluntária ou involuntariamente, resultam de ações das sociedades para legar ao futuro uma imagem de si próprias. Para Le Goff (1990, p. 545), “o documento [...] é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Assim, as atas respondem a uma determinação legal expedida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, por um lado; e, por outro lado, revelam parte da realidade escolar, explicitando singularidades e particularidades conformadas pelas relações entre os sujeitos partícipes desse ambiente.

Esquinsani (2007) assinala que a leitura e a análise de atas se transformam em gestos que elevam essas fontes em documentos por se tratarem de registros de encontros que deliberam assuntos ou repassam informações. Essa documentação oferece subsídios para a História da Educação, possibilitando a reconstrução do ambiente escolar e das práticas educativas, constituídos como objetos de memória. A autora defende que um documento não é neutro e que devemos nos atentar sobre quais finalidades ele pretendia atender, considerando-se o contexto histórico e os ideais do grupo que o legitimou ou forjou.

Ao nos atermos às atas como fonte principal neste trabalho, fizemo-lo de forma consciente. Por um lado, mantendo a cautela e a perspicácia na análise desse tipo de documento, por não se tratar de um registro espontâneo. Muito pelo contrário. As reuniões de professores eram obrigatórias, bem como o respectivo registro na forma das atas. Estas

podem desvelar o cotidiano, mas de forma parcial, pois as imagens ali registradas são apenas as que se querem dar a ver. Por outro lado, buscando ler nas entrelinhas, confrontando os registros entre si, explorando ao máximo as informações ali contidas, é possível uma aproximação da realidade construída, bem sabemos, por meio de negociações, mediações, acomodações e “fuxicos”.

Esse objeto histórico, aqui entendido como documento, é uma representação das reuniões de professoras da Escola Estadual Dom Benevides. As atas registradas no livro a elas destinado, em geral, não apresentam nenhuma rasura, de modo que podemos deduzir que eram passadas a limpo e que, nesse procedimento, sofriam algum tipo de interferência, revisão ou mesmo censura. Podemos considerar que a assinatura da ata também ocorria posteriormente. Pode-se perceber que os registros apresentam um único locutor na pessoa da diretora. Raros são os trechos que dão voz às professoras presentes. Com base em seu estudo, pode-se entender um pouco do cotidiano da escola, das tensões e das hierarquias estabelecidas nesse espaço, das práticas escolares desenvolvidas ou não e das relações da escola com a sociedade para além dos muros escolares. Isso justifica a escolha das atas como instrumento de percepção do cotidiano escolar.

Antes mesmo da reintrodução da EMC como matéria obrigatória em todos os níveis em 1969, a direção do Grupo Escolar mantinha as atividades cívicas no dia a dia da escola, conforme consta nos registros oficiais estudantis. No Livro de Frequência de Alunos de 1963-1964, está registrado que as comunidades civil e política estavam presentes nas celebrações escolares. Na página nº 68 do Livro, está anotada a comemoração do Dia da Pátria de 1964. O documento relata a presença dos familiares e das autoridades, como prefeito municipal, presidente da Companhia Elétrica de Minas Gerais (Cemig), vereadores, deputados e autoridades eclesiásticas. A nosso ver, tais presenças reforçam a importância da solenidade e da representação social nos momentos cívicos.

Na ata da reunião ocorrida em 14 de março de 1970, encontramos: “Foi lida pela diretora a portaria² sobre: ‘Moral e Cívica’”. A leitura desse documento foi feita para que as professoras tivessem conhecimento da temática, da sua obrigatoriedade, de seus objetivos e suas finalidades, chancelados em um documento oficial. Uma nova determinação para a disciplina EMC em sua prática docente teria que ser adaptada à realidade da escola. Segundo Chervel (1990), ao entrar no espaço escolar, as legislações podem sofrer modificações, pois a cultura escolar tende a adaptar conteúdos oficiais de acordo com a realidade local. A exemplo, na reunião de 3 de abril de 1971, a diretora em exercício, Darcy Dias Betônico, lembrou às professoras da obrigatoriedade da disciplina:

3º- Moral e Cívica – Lembrou que tal programa é obrigatório e citou alguns temas:

- A família e a escola
- A criança na sociedade
- O respeito pelos pais etc.

² Na ata, não há nenhuma referência de que portaria se trata. Pela data, provavelmente tenha sido lido o Decreto nº 869, de 1969.

A religião poderá ser dada entrosada na mesma matéria. A prova das mesmas será organizada pelas professoras do gabinete de acordo com o caderno de planos da regente da classe, que deverá ser entregue todas as 6ª feiras. (Grupo Escolar Dom Benevides, [s. d.], p. 11).

Por que a diretora auxiliava e insistia no tema da moral e do civismo? As orientações dadas pela diretora eram baseadas em portarias e circulares enviadas pela Delegacia de Ensino. O corpo docente em exercício dividiu entre si a prática e as tarefas da disciplina EMC, tais como a confecção de provas e a realização das atividades na comemoração das datas cívicas, conforme constam no Livro de Ata de Reunião (1970-1975). Entendemos que as professoras tiveram que adaptar seu trabalho para inserir tal disciplina na rotina escolar. Segundo os registros das atas, não havia uma professora específica para lecionar esse conteúdo.

Na reunião de professoras do dia 2 de junho de 1971, a diretora “[...] insistiu, mais uma vez, na obrigatoriedade das aulas de Moral e Cívica, e até hoje ninguém se deu ao trabalho de dar” (Grupo Escolar Dom Benevides, [s. d.], p. 14). Nesse registro, podemos perceber a dificuldade em se aplicar, no espaço escolar, o que estava previsto no Decreto nº 869/1969. As professoras recebiam apenas instruções sobre a disciplina e, por si só, deveriam buscar conteúdos relacionados a essa prática. Sendo assim, podemos inferir que esse trabalho extra não recebeu a devida atenção, levando a diretora a insistir nesse conteúdo não ministrado e alertar para a possível sanção da Delegacia de Ensino.

Mesmo não tendo clareza sobre como incorporar a disciplina EMC nos conteúdos curriculares, no registro da ata da reunião do dia 5 de novembro de 1971, encontramos que as provas sobre a Educação Moral e Cívica deveriam ser elaboradas pelas próprias professoras.

Ficou decidido que as provas do mês de novembro começariam no dia 17, tendo sido feita a escala para a confecção das mesmas.

4º ano – Elaine: Língua Pátria e Moral e Cívica;

Elaine: Aritmética e Ciências;

Maria de Lourdes André: Estudos Sociais.

3º ano – Vitória: Língua Pátria e Ciências Naturais;

Irene: Estudos Sociais;

Maria do Socorro Reis: Matemática e Moral e Cívica.

2º ano – Morelli: Língua Pátria e Moral e Cívica;

Marina: Matemática e Ciências Naturais;

Efigênia Esteves: Estudos Sociais.

1º ano – Mariazinha: Língua Pátria;

D. Dalva: Matemática;

Maria Geralda Costa: Estudos Sociais;

Mercês Pinho: Ciências Naturais;

Mercês da Consolação: Moral e Cívica (Grupo Escolar Dom Benevides, [s. d.], p. 16-17).

Nessa ata, fica claro que não havia uma professora específica para lecionar a disciplina de EMC, ou seja, os encargos advindos desse conteúdo eram distribuídos entre as docentes. Segundo a escala descrita na ata, a professora Elaine, de Língua Pátria do 4º ano; a professora Maria do Socorro,

de Matemática do 3º ano; a professora Morelli, de Língua Pátria do 2º ano; e a professora Mercês da Consolação, do 1º ano, ficaram responsáveis pela elaboração das provas de EMC. Nota-se que a distribuição tende a ser aleatória entre as professoras de determinado ano escolar.

Aliado à inclusão da EMC no currículo, destaca-se o lugar do patriotismo, conforme pauta da reunião de 17 de março de 1973. Na ocasião, a diretora orientou as professoras sobre a EMC:

Pedi-nos (quando) digo que nos formássemos neste ponto: – cultivo do civismo e que déssemos grande valor às aulas de Moral e Cívica, procurando em todas as oportunidades desenvolver o civismo em nossos alunos. Pediu que no início das aulas cantasse com os alunos o Hino Nacional e o Hino da Bandeira e que na sexta-feira fosse hasteada a bandeira (Grupo Escolar Dom Benevides, [s. d.], p. 23).

Percebem-se, nesse registro, opções de algumas atividades em torno do civismo que poderiam ser desenvolvidas dentro do espaço escolar. Qual o intuito da repetição dessas atividades? A permanência dessas ações estava prevista na legislação e esperava-se que a constância das ações pudesse torná-las hábitos no Dom Benevides. A diretora orientava, em várias oportunidades, que, independentemente do conteúdo da disciplina, o civismo deveria estar presente, mesmo de forma representativa, constituindo-se em um hábito.

Entre os hábitos encontrados nos registros, destacamos a Semana da Pátria. As atividades comemorativas eram distribuídas entre as docentes, bem como a escolha de um personagem considerado relevante na história do Brasil. A reunião do dia 27 de agosto de 1974 organizou a comemoração da Semana da Pátria da seguinte forma:

Quanto a semana da Pátria, será iniciada dia 02. Faremos atividades no auditório no turno da manhã e da tarde. Ficou escalado o seguinte.

Turno da manhã:

Dia 02 – 4º ano da Morelli

Dia 03 – 4º ano da Aparecida

Dia 04 – 2º ano da Efigênia e 3º ano da Neuza

Dia 05 – 3º ano da Maria das Graças

Turno da Tarde:

Dia 02 – 2º ano da Socorro

Dia 03 – 1º ano da Efigênia e 2º ano da Mercês

Dia 04 – 1º ano da Lívia e 1º ano da Vitória

Dia 05 – 1º ano da Solange e da Mariazinha
(Grupo Escolar Dom Benevides, [s. d.], p. 28).

Segundo esse mesmo registro, as professoras deveriam desenvolver uma atividade (ou apresentação) sobre a Independência do Brasil nos dias estipulados. Pode-se perceber a divisão dos trabalhos entre as professoras para que, durante toda a semana, o tema pátrio fosse contemplado. Esperava-se fomentar o amor à pátria, aos heróis e aos seus feitos. Durante as preparações, as professoras se mobilizaram para arrecadar verba e confeccionar os materiais necessários à realização das solenidades. Essas práticas sobressaíam-se às aulas propriamente ditas, provavelmente por

se tratarem de um trabalho que saía da rotina de sala de aula e, mais ainda, que conferia visibilidade e legitimidade à instituição escolar no espaço social.

É interessante notar que, no dia 5 de abril de 1975, a diretora leu um informe sobre o concurso para os alunos da 4ª série.

Leu uma portaria sobre Concurso para Tiradentes, para alunos da 4ª série. Tema: o valor de Tiradentes na história do Brasil. O trabalho deve ser datilografado em 1 face no máximo 8 folhas. A entrega será até o dia 15 de abril.

Os prêmios serão:

1º lugar 500,00 em dinheiro + 500,00 em livros

2º lugar 200,00 em dinheiro + 200,00 em livros

3º lugar 100,00 em dinheiro + 100,00 em livros

(Grupo Escolar Dom Benevides, [s. d.], p. 42-43).

Além das comemorações cívicas, o estudo dos personagens mais importantes da história do Brasil esteve presente como estratégia. A comemoração no dia 21 de abril, Dia de Tiradentes, feriado nacional, foi estipulada em 9 de dezembro de 1965, no governo Castelo Branco (1964-1967), pela Lei nº 4.897:

Art. 1º Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, é declarado patrono cívico da Nação Brasileira.

Art. 2º As forças Armadas, os estabelecimentos de ensino, as repartições públicas e de economia mista, as sociedades anônimas em que o Poder Público for acionista e as empresas concessionárias de serviços públicos homenagearão, presentes os seus servidores na sede de seus serviços, a excelsa memória desse patrono, nela inaugurando, com festividade, no próximo dia 21 de abril, efeméride comemorativa de seu holocausto, a efígie do glorioso republicano.

Parágrafo único. As festividades de que trata este artigo serão programadas anualmente.

Art. 3º Esta manifestação do povo e do Governo e da República em homenagem ao Patrono da Nação Brasileira visa evidenciar que a sentença condenatória de Joaquim José da Silva Xavier não é labéu que lhe infame a memória, pois é reconhecida e proclamada oficialmente pelos seus concidadãos, como o mais alto título de glorificação do nosso maior compatriota de todos os tempos (Brasil, 1965).

Ao sancionar essa normativa, a imagem de Tiradentes como herói da Nação foi reforçada, principalmente nas escolas, onde os símbolos nacionais eram, e ainda são, muito valorizados. A defesa da pátria envolveu a busca pelo exemplo daqueles que a amaram até a morte. A mecânica do poder acontece a partir do momento em que insere, subliminarmente, na vida dos indivíduos, um valor: no controle de seus corpos, seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem e seu cotidiano. Um dos objetivos da disciplina EMC era o de que os ensinamentos, mediados no espaço escolar, atingissem os alunos e suas relações sociais.

Bomeny (2011) evidencia que as disciplinas Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso caminharam, de certa forma, de modo complementar e compensatório no sistema educacional por pressões externas dos militares e do setor conservador das instituições religiosas. O discurso do perigo do avanço comunista alastrado nos meios de comunicação possibilitou convencer a população da importância dessas temáticas nas escolas, pois:

[...] o comunismo encarnava a ameaça crescente de dissolução da família, a perversão moral, a lassidão dos costumes, o rompimento de laços de fraternidade e o respeito pela solvência de valores cristãos e a valorização do materialismo deletério. (Bomeny, 2011, p. 187).

Por meio da escola, as convicções contidas no conteúdo da disciplina EMC conseguiriam chegar às extremidades do País com maior facilidade, transmitindo a ideologia do governo militar tanto para essa instituição quanto para a comunidade do entorno, considerando que as práticas escolares são levadas pelos alunos e professores, consciente ou inconscientemente, para suas vidas cotidianas. A ideia da disseminação do poder, atingindo cada localidade até suas ramificações, por intermédio das instituições, como as escolas, as igrejas e os meios de comunicação, também foi apontada por Foucault como capaz de:

[...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material [...]. (Foucault, 2015, p. 282).

A sociedade marianense, enquanto público cativo das atividades cívicas do Grupo Escolar, sejam aquelas desenvolvidas no espaço escolar, sejam aquelas externas, como os desfiles, recebeu sua dose de estímulos de amor à pátria e consagração ao nacionalismo, ainda que a introdução da disciplina EMC não tenha se efetivado com plenitude nas práticas escolares.

Conclusão

Abordamos a disciplina Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar com atenção especial à sua implantação no Grupo Escolar Dom Benevides, na cidade de Mariana/MG, entre os anos de 1969 e 1975. Buscamos perceber os diálogos possíveis entre a prática pedagógica e a legislação.

O entendimento da EMC no período da ditadura civil-militar se deu por meio do estudo da sua trajetória do golpe civil-militar ao Decreto-Lei nº 869/1969. Essa temática foi apropriada pelas legislações educacionais, com permanências e rearranjos. Estava na agenda o desenvolvimento de uma Nação moderna e a promoção da cultura cívica dos cidadãos. A formação da nova sociedade ficou a cargo da educação escolar, que deveria se fundamentar nos ideais de progresso e de disseminação de valores significativos de condutas. A EMC seria um instrumento que possibilitaria moldar esse novo e pretendido cidadão. A partir do seu ensino, os ideais do governo militar buscavam extrapolar os muros da escola para serem levados pelos estudantes para suas relações familiares e sociais. Buscaram, por meio de diferentes mecanismos, manter o controle e o consenso da população nos aspectos da vida social, da política, da economia, da cultura e da educação, cujas finalidades se inserem na legislação da disciplina EMC.

Nesse caminho, percebemos que o restabelecimento da EMC de forma obrigatória foi se construindo anos antes da sua reinserção legal em 1969, pelo Decreto-Lei nº 869. A disciplina integrou conteúdos de formação política e de moralização ligados aos princípios do regime civil-militar, principalmente, do civismo. Com o aparato legislativo escolar, pretendia-se o alinhamento com o desenvolvimento nacional, reforçando os princípios de ordem, disciplina e progresso, desejados pelos militares.

Os professores foram considerados elementos principais para que as normas governamentais, em relação ao projeto educacional, fossem colocadas em prática, tornando-os mediadores entre o Estado e os estudantes. Sendo assim, o ensino da Educação Moral e Cívica no espaço escolar exigia a cooptação dos docentes. Do contrário, os objetivos da disciplina não seriam alcançados.

No Dom Benevides, o corpo docente foi adaptando, aos poucos, suas ações à obrigatoriedade da EMC, pois não havia uma professora com formação específica para ministrar tal ensino. As docentes incorporaram às suas disciplinas o conteúdo de EMC de forma aleatória. Esse ajustamento reivindicado e conduzido pela diretora, cujas orientações eram baseadas em portarias e circulares enviadas pela Delegacia de Ensino, demandou algum tempo para se efetivar. A direção indicava o desenvolvimento dos temas da EMC por meio de atividades, cerimônias e festividades, e até a possibilidade de reunir essa disciplina às aulas de religião. Ainda assim, a assimilação desse conteúdo no cotidiano escolar não foi imediata.

As práticas impostas dentro das escolas, como as paradas e os desfiles em datas comemorativas que exaltavam a ditadura civil-militar, o Hino Nacional cantado com a mão no peito pelas crianças nas horas cívicas e a exaltação dos heróis, eram ações representativas de respeito e orgulho do Brasil. Tinham por objetivo unificar a opinião sobre o País, controlar o corpo, o pensamento dos estudantes, da comunidade ao redor dessa instituição, como também disseminar, de forma rápida, os ideais de patriotismo e moral cristã. Agregada a essas condutas, estava a inserção do corpo em atividades técnicas que seriam úteis no mercado de trabalho para atingir o futuro econômico almejado, finalidades presentes na legislação obrigatória da EMC.

No centro dessas realizações, estava o papel do professor, pois seria por meio da sua prática que a disciplina EMC alcançaria ou não as suas finalidades. No caso do Dom Benevides, consideramos que as diretrizes educacionais eram comunicadas pela diretora às professoras e por estas aos alunos, em afinidade à compreensão e à formação que portavam, ou seja, por meio das professoras, a formação do "homem integral" se efetivaria. Reconhecemos os professores como mediadores importantes entre as normativas legais e os sujeitos, nesse caso, da Educação Moral e Cívica no espaço escolar. Entretanto, com a análise das atas, pode-se dizer que as professoras resistiam a serem submissas a mais uma tarefa e, por outro lado, pode ter havido resistência aos propósitos do governo militar. Sendo um documento oficial, dificilmente expressaria resistência às disposições legais, menos ainda em tempos de forte censura e repressão.

Não foram encontrados registros de atividades específicas da EMC dentro da sala de aula. Supomos que os apontamentos nas atas se baseavam nas práticas que não estavam dando certo. O que se destaca é a cobrança da diretora nas reuniões sobre as atuações da escola perante a sociedade. Salientamos que as atividades práticas da disciplina, sendo as tarefas distribuídas entre as professoras, se resumiram a comemorações e desfiles cívicos. Deduzimos que a estratégia para cumprir com a obrigatoriedade da EMC, presente na legislação, foi a realização de atividades pontuais. Por meio das encenações e das representações pelos escolares, os ideais de segurança nacional circulavam para além do espaço escolar. Afinal, era uma ocasião favorável à visualização da escola perante o governo e a sociedade.

A relação do social com as práticas da EMC não estava circunscrita somente no espaço escolar. O civismo e o patriotismo atingiram a população, também, pelos mecanismos midiáticos. Alinhados às convicções dos militares, a imprensa e, principalmente, os periódicos especializados, difundiram em suas edições artigos dedicados ao discurso da ditadura civil-militar e à defesa da Educação Moral e Cívica no período de referência, como a *Revista do Ensino* e o jornal *O Arquidiocesano*, impressos analisados em outros estudos (Evangelista, 2018).

Podemos perceber o vínculo do governo militar com as instituições escolares como uma rede de convencimento sobre a população brasileira. No Dom Benevides, a EMC não foi aplicada em sua totalidade, mas criaram-se estratégias para que essa temática fosse desenvolvida, especialmente nas comemorações cívicas.

Os resultados da pesquisa apontam para o princípio das singularidades institucionais, construídas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a mesma instituição. Com isso, queremos dizer que, apesar da legislação nacional ordenando a obrigatoriedade de um conteúdo, este é incorporado ao cotidiano escolar mediado pelas inúmeras relações e condições que caracterizam a instituição.

Referências

ABREU, V. K. *A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar: Minas Gerais (1969-1993)*. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BOMENY, H. Moral, bons costumes e limites à participação cívica. *Desigualdades & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 181-192, jul./dez. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.897, de 9 de dezembro de 1965. Declara Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, Patrono da Nação brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 1965. Seção 1, p. 12755.

BRASIL. Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 1966. Seção 1, p. 3174.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 set. 1969. Seção 1, p. 7769.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Câmara de Ensino Primário e Médio (CEPM). Parecer nº 117, 30 de abril de 1964. Sobre a Educação Moral e Cívica. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 15-16, jun. 1964.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Câmara de Ensino Primário e Médio (CEPM). Parecer nº 136, de 5 de junho de 1964. Educação Moral e Cívica. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 72-73, jul. 1964.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Câmara de Ensino Primário e Médio (CEPM). Parecer nº 3, de 4 de fevereiro de 1969. Anteprojeto de Lei que torna obrigatório o ensino da Educação Moral e Cívica. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 97, p. 9-35, jan./fev. 1969.

CARVALHO, R. A. et al. Para além do ensino religioso: as práticas educativas católicas na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

D'ARAÚJO, M. C.; SOARES, G. A. D.; CASTRO, C. *Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ESQUINSANI, R. S. S. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 103-110, maio/ago. 2007.

EVANGELISTA, R. J. *A educação moral e cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana-MG/1969-1975)*. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

FILGUEIRAS, J. M. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FILGUEIRAS, J. M. O ensino de Educação Moral e Cívica e um novo modelo de cidadão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Associação Nacional de História, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 2. ed. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI JÚNIOR, D. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2010.

GRUPO ESCOLAR DOM BENEVIDES. *Livro de ata de reunião de professores: 1970-1975*. [Mariana]: [s. n.], [s. d.]. Acervo manuscrito institucional de consulta local.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 201-240.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais.

Aprova o regulamento da instrução primária e normal do Estado. In: A CONSTITUIÇÃO dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa – 1890-1970. [20--?]. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MOTTA, R. P. S. Universidades e cultura na ditadura militar brasileira. *Estudios del ISHiR*, Rosario, v. 8, n. 20, p. 92-106, jan./abr. 2018.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. In: SIMPÓSIO DE LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 3., 2008, Londrina. *Anais...* Londrina: Grupo de Estudos de Política da América Latina, 2008.

PELEGRINI, D. K. C. *Educação moral e cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

Recebido em 8 de abril de 2019.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco

Everaldo Nunes de Farias Filho^{I, II}

Carmen Roselaine de Oliveira Farias^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4325>

Resumo

O artigo é um relato de experiência e tem como objetivo compreender as percepções que um grupo de professores da educação básica possui acerca do texto da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) e apresentar uma metodologia aplicada à análise e discussão coletiva do texto da lei em um contexto de formação continuada de professores. O estudo fez parte de uma pesquisa de mestrado que investigou processos de construção de significados referentes à Pnea durante a elaboração de um projeto curricular de educação ambiental (EA) no contexto da escola. A metodologia empregada incluiu a leitura coletiva e reflexiva do texto da política, usando situações fictícias para suscitar o debate. A análise dos dados dialoga com referenciais teóricos da vertente crítica da EA. Como principais resultados, notamos que os participantes tendem a considerar a lei um documento acabado a ser implementado de modo direto na prática. Poucos professores emitiram posicionamentos críticos a respeito da Pnea. A forma de inserção da EA em contextos escolares, a formação

^I Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <everaldo_nff@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1414-3291>>.

^{II} Doutor em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

^{III} Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <crofarias@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8823-7771>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

de professores em EA, a fiscalização do cumprimento das orientações da Pnea e a participação ativa da sociedade nos problemas ambientais foram os temas que emergiram com maior intensidade nas discussões entre os professores.

Palavras-chave: estudo de caso; política ambiental; prática de educação ambiental.

Abstract

Two decades since the National Environmental Education Policy: views of teachers in the context of a public school in Pernambuco

This is an experience report that aims to comprehend the perceptions of a group of basic education teachers over the National Environmental Education Policy (PNEA). It also presents the methodology used to analyze and collectively discuss the text of the law in the context of teacher's continuing education. This study was part of a master's research on the processes of meaning construction related to PNEA that took place during the development of a curriculum project for environmental education (EE) in the school context. The methodology included the collective and reflective reading of the policy text, using fiction to arouse debate. Data analysis dialogues with theoretical references of EE's critical aspect. As main results, it was observed that participants tend to see the law as a finished document to be directly implemented. Few teachers issued critical opinions on the PNEA. Themes such as EE's insertion in school, teacher education in EE, enforcement of PNEA guidelines, and the active participation of society in environmental issues emerged most intensely in discussions among teachers.

Keywords: case study; environmental education practice; environmental policy.

Resumen

Dos décadas de la Política Nacional de Educación Ambiental: percepciones de profesores en el contexto de una escuela pública de Pernambuco

El presente artículo es un relato de experiencia y tiene como objetivo comprender las percepciones que un grupo de profesores de la educación básica, de diferentes áreas del conocimiento, posee del texto de la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) y presentar una metodología aplicada para análisis y discusión colectiva del texto de la ley. El estudio formó parte de una investigación de maestría en el contexto de un curso de

formación en educación ambiental (EA) para profesores, visando conocer las percepciones de los docentes sobre la PNEA. En este estudio, utilizamos como metodología la lectura reflexiva y colectiva del texto de la política, usando textos ficticios conteniendo temas controvertidos en el sentido de estimular y promover una discusión del texto de la ley por los participantes. El análisis de los datos se hizo a partir de un referencial teórico de la vertiente crítica de la educación ambiental. Como principales resultados de la investigación, percibimos que la mayoría de los docentes participantes ve la ley como un documento acabado e inalterable que debe ser cumplido. En esta investigación, pocos profesores emitieron posicionamientos críticos sobre la PNEA. La forma de inserción de la EA en contextos escolares, la promoción de la EA, la formación de profesores en EA, fiscalización del cumplimiento de las orientaciones de la PNEA y la participación activa de la sociedad ante los problemas ambientales fueron los temas que emergieron con mayor intensidad en las discusiones promovidas por los profesores de la escuela estudiada.

Palabras clave: educación ambiental; formación de profesores, Política Nacional de Educación Ambiental.

Introdução

A Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) completou duas décadas de existência. A despeito de existirem documentos nacionais anteriores de grande relevância para as questões ambientais¹, a Pnea é considerada um marco na educação ambiental (EA) brasileira, por ser o primeiro texto legal a tratar exclusivamente da EA como direito educacional (Maia *et al.*, 2013). De acordo com Viezzer (2008), a Pnea surgiu em um contexto histórico-político-social influenciado pelos debates ambientais difundidos em níveis nacional e internacional, cujos expoentes foram a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92) e o Fórum Brasileiro das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, ambos ocorridos no Rio de Janeiro em 1992.

O Projeto de Lei nº 3.792 que precedeu à Pnea tramitou na Câmara dos Deputados no período de 1993 a 1999, ano da sua promulgação, e contava com 22 artigos originais. O período em que prosseguiu na forma de projeto de lei até sua instituição foi permeado de disputas de poder e jogos de interesse e teve como um dos resultados finais o veto do artigo 18, que destinava 20% dos recursos arrecadados da aplicação de multas decorrentes do descumprimento da legislação ambiental para o custeio de ações de educação ambiental, reduzindo a quantidade de artigos para 21.

Desde o ano de sua promulgação, diversos autores têm realizado estudos com o objetivo de analisar o texto da Pnea, apontando o que consideram ser os acertos e as incoerências da trajetória da EA no Brasil (Layrargues,

¹ Exemplos são a Lei nº 4.771/65, que instituiu o Código Florestal; o Decreto nº 5.197/67, que dispôs sobre a proteção à fauna; a Lei nº 6.938/81, que promulgou a Política Nacional do Meio Ambiente; o artigo 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988; a Lei nº 9.433/97, que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos; a Lei nº 9.605/98, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, entre muitas outras normatizações.

2002; Lopez Velasco, 2002; Pedrini, 2002; Rodrigues; Guimarães, 2010; Janke, 2012; Maia *et al.*, 2013). Nota-se que, mesmo contando com vinte anos, ainda se encontram na literatura recente pesquisas discutindo práticas pedagógicas em face da Pnea. Dias e Oliveira (2014) trazem em seu estudo uma reflexão sobre a Pnea e a influência que exerce numa escola pública municipal no estado da Bahia. Em uma investigação mais hodierna, Azevedo, Costa e Santos (2017) analisam os projetos de extensão e pesquisa realizados por instituições de ensino públicas federais em duas cidades mineiras, com foco na aplicação da Pnea.

A despeito de ser uma lei federal que traz orientações gerais sobre a inserção da educação ambiental na escola, em uma pesquisa anterior, constituímos evidências do desconhecimento do texto da Pnea – e de outros documentos igualmente importantes² – pela maioria dos professores de uma escola da educação básica do interior de Pernambuco (Farias Filho, 2014).

Vale salientar que não corroboramos o pensamento de que uma política educacional tenha de ser implementada na escola pelos seus atores de forma acrítica e ingênua. Ao contrário, concordamos com a ideia defendida por Ball, Maguire e Braun (2016) de que a escola também é um espaço de criação de políticas e que, quando essas chegam ao contexto escolar, são reinterpretadas e recriadas por meio de ajustes e adaptações dos professores e demais atores educativos (Mainardes; Gandin, 2013). Seguindo esse raciocínio, Marcondes, Freund e Leite (2017, p. 1032) dizem que “professores e gestores são protagonistas da política, mas a sua atuação nem sempre é coerente. Eles realizam o que podem dentro dos limites que lhes são impostos”.

A Pnea traz orientações para inserir a EA em vários contextos, entre eles o da escola. Entretanto, essa e outras políticas referentes à EA precisam ser lidas e interpretadas por professores e demais atores da escola básica a fim de discutirem as contribuições e limitações delas para construção do currículo e execução das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os professores precisam conhecer a natureza epistemológica dos discursos de EA presentes na Pnea e assumir posições críticas em relação às suas orientações em um contexto de discussão coletiva com seus pares. A ação de estudar políticas educacionais de EA no chão da escola pelos docentes, de forma conjunta, estimula o debate entre diferentes concepções de ambiente e de educação ambiental, o aprendizado coletivo e a construção de novos saberes no campo socioambiental. Esse contexto (escola) se configura, dessa maneira, como espaço de formação continuada em EA para docentes em exercício, minimizando algumas lacunas na sua formação inicial.

Vinte anos passados desde a promulgação da Pnea, vemos que continuam sendo pertinentes pesquisas sobre a EA nas escolas, não somente pelo fato de essa lei permanecer vigente, mas por continuar sendo uma importante base normativa para a EA em espaços educativos escolares e não escolares. Acreditamos que a leitura crítica do texto da Pnea e de outras políticas referentes ao tema torna-se imprescindível a todos os professores e lideranças na escola, para que se avance no processo de mudanças nos currículos e nas práticas pedagógicas em direção à educação ambiental.

² Referimo-nos aqui, em particular, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012. Parecer CNE nº 14, de 6 de junho de 2012).

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo compreender as percepções que um grupo de professores da educação básica possui acerca do texto da Política Nacional de Educação Ambiental e apresentar uma metodologia aplicada à análise e discussão coletiva do texto da lei em um contexto de formação continuada de docentes.

O caminho percorrido

Este estudo fez parte da pesquisa de mestrado do primeiro autor que foi desenvolvida em uma escola pública municipal do interior de Pernambuco com um grupo de nove professores de diferentes áreas do conhecimento, os quais lecionam para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Na pesquisa, tomamos algumas precauções éticas, como obter a anuência dos sujeitos para participarem dela, e mantivemos o anonimato total da escola e dos participantes, que receberam nomes fictícios de letras do alfabeto grego a fim de se preservar sua identidade.³

Os dados usados nas análises foram constituídos em um dos seis encontros de um minicurso de educação ambiental oferecido aos docentes, que teve como tema central a leitura e discussão do texto da Pnea. Assim, realizamos nesse encontro uma oficina para análise e discussão dessa política visando fazer com que os professores lessem o documento, debatessem seu conteúdo e emitissem suas considerações sobre ele.

Apesar de algumas ideias presentes no texto da Pnea permear as discussões dos professores sobre EA, constatamos que a maioria deles não conhecia o documento. Nesse sentido, a leitura do texto da Pnea pelos docentes era extremamente necessária para entendermos como eles a recontextualizavam na produção do currículo em EA na escola.

Para estimular a leitura crítica desse documento, utilizamos como recurso metodológico textos escritos de três casos fictícios. Cada caso apresentava uma escola hipotética como cenário e narrava reuniões entre atores educacionais (personagens) que debatiam sobre a inserção da EA em contextos escolares. As discussões narradas nesses casos referiam-se a trechos do texto da Pnea. Dessa forma, pedimos aos professores que se dividissem em três equipes compostas de três participantes. Cada equipe recebeu um caso que se referia a uma escola diferente.

As três escolas fictícias foram denominadas de Escola João Correia, Escola Novo Horizonte e Escola Jurema Pessoa, situadas no município fictício de Floresta dos Leões. As personagens eram diretores, coordenadores, merendeiros e, na maior parte, professores. Todos os casos iniciam as histórias narrando que os professores das três escolas participaram de uma palestra intitulada *A degradação do meio ambiente pela ação humana*, promovida pela secretaria municipal de educação. Após as discussões realizadas na palestra, as escolas teriam sido estimuladas a inserir a EA em suas atividades. É justamente essa inserção que as personagens discutem em cada caso, emitindo e justificando suas opiniões.

³ Para a coleta de dados, tomamos por base o inciso VII do art. 1º da Resolução CNS nº 510/2016, que informa sobre a desnecessidade de registro deste estudo no Comitê de Ética em Pesquisa e na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-Conep), por se tratar de uma investigação que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergiram espontânea e contingencialmente na prática profissional nas escolas analisadas e que não revela dados que possam identificar os sujeitos da pesquisa. O consentimento livre e esclarecido foi dado pelos professores que aceitaram participar do estudo e foi obtido oralmente, antes do começo do trabalho de campo, de forma explícita. Vale salientar que não houve participação de crianças, adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão.

A atividade foi realizada em duas etapas. Na primeira, os professores foram organizados em três grupos e cada grupo recebeu um caso para ler e discutir antes da leitura do texto da Pnea. Como cada caso abordava partes diferentes da lei que tratam de temas passíveis de debates, provocamos os docentes a emitirem suas considerações sobre as falas das personagens e a revelarem suas concepções sobre os temas tratados. A síntese dessa discussão é descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais temas discutidos pelos professores a partir da leitura dos casos

| Tema discutido | Concepção dos professores |
|-------------------------------------|--|
| Responsabilidade de promoção da EA | Governo, indústrias, escola e indivíduos. |
| Concepção de EA | Forma de conscientizar e transformar os indivíduos em cidadãos críticos em relação às questões ambientais. |
| Inserção da EA na escola | Não deve ser trabalhada como disciplina específica do currículo. |
| Fiscalização do cumprimento da Pnea | Dever do poder público e de cada indivíduo da sociedade. |

Fonte: Elaboração própria.

A segunda etapa implicou a reavaliação dos casos pelos professores, mas, desta vez, utilizando o texto da Pnea para interpretar o caso e as posições das personagens. O objetivo era que os professores avaliassem a situação descrita à luz do texto da Pnea. Da discussão, resultou o Quadro 2.

Quadro 2 – Análise dos casos a partir da leitura da Pnea

| Tema discutido | Concepção dos professores | Relação com o texto da Pnea |
|-------------------------------------|--|---|
| Promoção da EA | Dever do governo e do cidadão. | Concordam com o art. 3º. |
| Inserção da EA na escola | Não deve ser inserida como disciplina específica do currículo. | Concordam com o § 1º do art. 10. |
| Formação inicial e continuada em EA | Não é cumprida e fiscalizada pela lei. | Criticam a falta de fiscalização da orientação do art. 9º e do parágrafo único do art. 11. |
| Disseminação da EA pela mídia | A EA deve ser disseminada pela mídia em horários apropriados com bastante audiência. | Concordam com o parágrafo 4º do art. 3º, mas questionam o cumprimento dessa diretriz pelas emissoras de TV. |
| Ecoturismo | Atividades de ecoturismo correspondem a ações de promoção da EA. | Concordam com o parágrafo VII do art. 13. |

Fonte: Elaboração própria.

Para realizarmos a análise das discussões dos casos nas duas etapas, recorreremos à transcrição completa dos diálogos e à interpretação de textos, destacando trechos considerados relevantes nas falas das personagens,

chamadas de unidades de significados. A constituição dessas unidades levou em conta nossa interpretação do texto e do contexto e seu significado compartilhado.

Análise e discussão dos resultados

Esta seção está organizada em dois momentos. No primeiro, são apresentados os resultados da análise dos debates dos grupos antes da leitura e a discussão conjunta sobre o texto da Pnea. No segundo, é exibida a reavaliação dos casos, mas, desta vez, levando em consideração as premissas daquela política.

Primeiro momento: uma leitura descompromissada dos casos

O primeiro grupo foi composto pelas professoras Delta, Gama e Ômega e analisou o caso da Escola João Correia. Entre as discussões realizadas na reunião, destacam-se a definição da responsabilidade pela promoção da EA na escola, a forma de inserção da EA no cotidiano escolar e quais docentes devem ter a incumbência de planejar e executar práticas ambientais nesse estabelecimento.

O Quadro 3 apresenta na coluna da esquerda trechos do caso fictício e na coluna da direita as unidades de significados correspondentes, constituídas a partir da análise das discussões dos professores.

Quadro 3 – Análise do diálogo das personagens da Escola João Correia

(continua)

| Fala das personagens (caso fictício) | Unidades de significado (falas dos professores) |
|---|--|
| Professor Antônio: Essa história de trabalhar EA é para os ecologistas e ambientalistas. O governo é que tem a obrigação de investir nesses profissionais para que eles desenvolvam pesquisas sobre o Meio Ambiente. A escola já tem muitas outras obrigações. Esse negócio de EA não é tarefa da escola. | Professora Ômega: (...) tá empurrando as coisas, a responsabilidade para as fábricas, para o governo. E, no entanto, a gente tava aqui vindo, o único meio que pode levar isso adiante é a escola. A escola é o único meio em que pode haver a conscientização dos nossos alunos, em casa e na escola. |
| Professora Regina: Eu concordo com o professor Antonio de que EA não faz parte das atribuições do professor na escola. Mas quem polui o ambiente são as fábricas e as indústrias. Então, é obrigação delas cuidarem do ambiente. O governo tem que fiscalizar isso. | Professora Iota: Não acho que a escola seja o único. Eu acho que a escola é um grande meio, mas ela não seja de espécie nenhuma, de categoria nenhuma, o único meio de se influenciar, de se aplicar a EA. Professora Gama: A escola é a grande incentivadora dessa questão ambiental. |

Quadro 3 – Análise do diálogo das personagens da Escola João Correia

(conclusão)

| Fala das personagens (caso fictício) | Unidades de significado (falas dos professores) |
|--|--|
| Professor Joaquim: Acho que a EA poderia ser trabalhada pela escola por causa da palavra Educação. Mas o que iríamos desenvolver em nossos alunos? Professor Antônio: Deixa a escola fora disso. Não temos obrigação com EA. O governo que cuide disso. Já tem a imprensa pra ajudar. A televisão já faz um favor ao governo colocando programas ecológicos em sua programação. | Professora Delta: (...) não é só papel dos ecologistas nem dos ambientalistas trabalharem a EA, mas que se comece a ver de forma diferente. Essa conscientização comece do ambiente doméstico, do ambiente escolar, até chegar à comunidade, até pra inserir a comunidade. Professora Ômega: Embora saibam da importância da EA, não existe uma preocupação por parte dessa escola em trabalhar com esses temas, de transformar os estudantes em cidadãos conscientes dos problemas ambientais. |

Fonte: Farias Filho (2014, p. 89)

O trecho do caso da Escola João Correia mostra um diálogo entre os professores em que se discute de quem é a incumbência de fomentar a EA. O objetivo da análise foi compreender que visão os professores têm acerca da responsabilidade da escola e dos docentes na promoção da educação ambiental. Ao analisarmos os discursos dos sujeitos, percebemos que emerge a ideia de que a EA no contexto escolar se configura como “meio” para conscientizar os indivíduos sobre a questão ambiental.

Apesar de nesse momento ainda não terem lido o texto da lei, as professoras argumentam que o dever de promover a EA não é só do governo ou de entidades poluidoras. Elas concordam que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de ações em EA – mesmo não sendo o único caminho, como diz a professora Iota – por meio da conscientização dos indivíduos para, a partir daí, atingir toda a sociedade.

Podemos perceber que tanto a professora Ômega quanto a professora Delta concebem a EA como ato de conscientizar os alunos. Nesse sentido, a visão das docentes coincide com um dos objetivos da educação ambiental elencados na Pnea, situado no artigo 5º, inciso III. Contudo, verifica-se que a professora Ômega, no último trecho, aponta a EA como forma de “transformar os estudantes em cidadãos conscientes dos problemas ambientais”. Observamos, portanto, que a concepção de EA dessa professora vai além do objetivo citado na Pnea. Ela avança para uma concepção de EA numa perspectiva transformadora. O ato de transformar o indivíduo em um cidadão consciente da problemática ambiental preconizado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA), não está previsto na Pnea, o que faz com que seu texto funcione como um dispositivo de “reprodução social” e não de “transformação social” (Layrargues, 2002; Rodrigues; Guimarães, 2010).

A segunda equipe, formada pelas professoras Zeta, Teta e Sigma, analisou o caso da Escola Novo Horizonte. A discussão teve como temas centrais a formação inicial e continuada de professores em EA e a forma como esta deve ser inserida na escola, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Análise das falas das personagens da Escola Novo Horizonte

| Fala das personagens (caso fictício) | Unidades de significado (fala dos professores) |
|--|---|
| <p>Professora Conceição: Minha irmã trabalha como professora na Escola João Correia. Ela me falou que os professores de lá estão divididos. Não decidiram se eles vão trabalhar com EA somente nas datas comemorativas ou com projetos durante todo o ano letivo.</p> <p>Professor Malaquias: Rapaz! Falar de EA dentro da escola não é tão simples assim. Nós não fomos formados para isso. Não temos como falar de uma coisa que é desconhecida pra nós.</p> <p>Após essas discussões, os professores dessa escola chegaram a um consenso de que a EA deverá ser inserida na escola como uma disciplina nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a EA será trabalhada com projetos interdisciplinares. Os professores consideraram que as turmas de educação infantil não terão a inserção da EA, pois se tratava de crianças que ainda não tinham maturidade suficiente para entender essa temática. Decidiram ainda que a EA não seja desenvolvida nas turmas de EJA, educação especial e cursos profissionalizantes, pois estes não fazem parte do campo da educação escolar formal.</p> | <p>Professora Teta: (...) a EA faz parte do nosso cotidiano de um modo geral, então esse tema tem que ser trabalhado durante todo o ano letivo. Isso é o que eu defenderia se eu fosse dessa escola.</p> <p>Professora Zeta: O que me chamou a atenção foi essa parte. Achei um absurdo isso aí.</p> <p>Professora Teta: (...) a própria lei vai mostrar pra gente que a EA deve ser inserida em todas as modalidades de forma interdisciplinar. (...) eu não acredito que uma EA deva ser trabalhada como disciplina isolada. Não é de forma isolada que tem que ser trabalhada. (...) se a gente exclui a educação infantil da possibilidade de absorver o conhecimento, da EA, a gente tá matando essa semente antes mesmo de plantá-la.</p> |

Fonte: Farias Filho (2014, p. 91)

Ao analisar a discussão apresentada no texto da Escola Novo Horizonte, as professoras dessa equipe discordaram das concepções das personagens. Para a professora Teta, a EA deve estar presente em todas as modalidades de ensino e não deve ser desenvolvida por meio de uma disciplina específica do currículo, visão defendida nos estudos de autores como Pombo, Levy e Guimarães (1994) e González-Gaudiano (2005). Verificamos que essa ideia se assemelha à orientação trazida pela Pnea, ao estabelecer que a EA deva ser inserida em todos os níveis e modalidades de ensino, não devendo ser implantada como uma disciplina específica na educação básica. Dessa forma, compreendemos que a opinião da professora Teta está imbuída das ideias trazidas pela Pnea, visto que a docente já conhecia o texto da lei quando a cita para defender a interdisciplinaridade da EA.

A última equipe foi constituída pelos professores Pi, Iota e Capa, que analisaram os discursos das personagens da Escola Jurema Pessoa. A discussão envolveu temas como a veiculação da EA pela mídia, as ações de EA desenvolvidas pela iniciativa privada, a utilização de recursos financeiros em ações de EA e a fiscalização do cumprimento das leis de EA no País. Todavia, nessa primeira análise, o que mais chamou a atenção dos professores foi a parte que trata da fiscalização das leis de EA, como está explicitado no Quadro 5.

Quadro 5 – Análise das falas das personagens da Escola Jurema Pessoa

| Fala das personagens (caso fictício) | Unidades de significado (fala dos professores) |
|---|---|
| <p>Professor Pedro: Na cidade onde meus pais moram tem uma reserva ecológica, mas os moradores da região não estão colaborando. Eles estão jogando lixo nas proximidades da reserva. O governo deveria cuidar disso.</p> <p>Professora Gilda: Também tudo é o governo! O povo é mal-educado mesmo. O governo não tem nada a ver com isso. Isso acontece porque essas pessoas não têm nenhuma educação doméstica.</p> <p>Professor Lima: O governo tem participação nisso sim. Vocês sabiam que já existem leis que tratam sobre a EA? Mas para essas leis serem cumpridas é necessário que elas saiam do papel e comecem a ser executadas. Tem que haver um órgão que seja responsável pelo cumprimento dessas leis.</p> <p>Professor Pedro: Mas não tem como essas leis nacionais serem cumpridas num país tão grande como o Brasil. Elas são criadas lá em Brasília. Quem vai fiscalizar? Não há como.</p> <p>Professor Lima: Pois é. Acho que deveriam ser criadas comissões locais para fiscalização.</p> | <p>Professora Capa: Quando fala aqui [no texto] esse país é muito grande. Não tem como o governo fiscalizar tudo isso, mas entra a conscientização de cada um.</p> <p>Professor Pi: (...) são os municípios e os estados que fazem o governo ver no todo, no geral. (...) existe o presidente (da República), mas o presidente não vai poder conhecer toda a realidade de um país. Ele não vai estar lá em todos os momentos. Então tem que ter alguém de perto, alguém daquela realidade, daquele meio, que possa conhecer o que é que a região, a cidade precisa para estar acompanhando durante um tempo maior. (...) Quando você pensa de baixo pra cima, começa a surtir efeito. Tipo um pequeno município toma iniciativa e faz um projeto que vai começar a ser copiado, e isso tá propagando.</p> <p>(...)</p> <p>Eu acho que em muitas cidades daqui dessa região daria muito bem pra ter um aterro sanitário, porque um aterro sanitário você precisa de uma área para que se façam aterros gradativos e que você passa algumas tubulações para aproveitar esses gases que podem ser aproveitados, colocar algumas indústrias de pequeno porte pra funcionar e também para produzir energia elétrica. Se você passar em cada cidade, dá pra se ver cada lixo!</p> |

Fonte: Farias Filho (2014, p. 92)

Diante desses discursos, fica claro que os professores concordam que o governo deve fiscalizar o cumprimento das leis ambientais no País. Todavia, essa fiscalização não deve ser incumbência somente do poder público, mas

também de toda a sociedade. Percebemos que a visão da professora Capa se equipara com a orientação trazida pelo inciso VI do artigo 3º da Pnea, que diz que é incumbência da “sociedade como um todo manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais” (Brasil, 1999).

Nesse sentido, o professor Pi afirma que a fiscalização do cumprimento das leis se tornaria mais efetiva se existissem, em nível municipal e estadual, acompanhamento de perto das necessidades da população e execução de ações locais em prol do meio ambiente. De acordo com o professor Pi, essas ações – como a construção de aterros sanitários pelos municípios – ajudam a conservar o meio ambiente, eliminando os lixões, e atuam na geração de emprego e renda para a população da região por meio da instalação de indústrias e produção de energia a partir da captação dos gases.

Segundo momento: os casos discutidos à luz da Pnea

Depois dos debates, iniciamos a segunda etapa da atividade, sugerindo que os professores reavaliassem os casos, mas, desta vez, utilizando o texto da Pnea para deliberar sobre as falas das personagens. O objetivo era que os docentes julgassem se as falas das personagens estavam de acordo com as orientações da Pnea. A realização dessa etapa permitiu que alcançássemos duas metas: a primeira foi fazer com que os participantes realizassem uma leitura mais atenta do texto da lei e a segunda foi coletar dados, a partir de suas falas, que nos permitissem compreender um pouco sobre o que os professores concordavam ou discordavam acerca das orientações trazidas pela Pnea. Quanto ao caso da Escola João Correia, a primeira equipe a apresentar suas percepções foi o grupo formado pelas professoras Delta, Gama e Ômega. Analisemos o diálogo abaixo:

Professora Delta – [...] A nossa equipe não concordou com o professor Antonio, porque nós achamos que não é só dever dos ecologistas e ambientalistas trabalhar a EA, mas sim de todos, e que devem ser trabalhados desde casa até na escola, pra que eles possam colocar em prática de uma forma geral, na convivência uns com os outros, com a comunidade.

Professora Gama – (...) a gente se baseou no artigo 3º (...) envolve o poder público, as instituições educativas, órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, os meios de comunicação, as empresas e a sociedade.

Professora Delta – A EA é um compromisso de todos: família, escola e comunidade, conforme o artigo 2º da lei que estamos em discussão, não é só compromisso da escola ou de uma determinada área ou disciplina, mas que ela deve ser trabalhada por todos, em todas as áreas do conhecimento e para a comunidade de uma forma geral, para que a questão da EA não seja só restrita a leis, mas que seja vivenciada realmente na prática, na educação mesmo, até de um simples papel a ser colocado no lixo até a questão da conscientização, das grandes fábricas, da poluição de uma forma geral.

Professora Ômega – Outros professores querem que seja somente na matéria de Biologia. A gente chegou a um consenso que isso [EA] deve ser trabalhado em todas as matérias e no dia a dia. Isso aí deve ser um assunto que deve ser conversado principalmente em casa, na família e na escola, ou seja, no todo, na comunidade. (Farias Filho, 2014, p. 95)

Percebemos nesse diálogo que as professoras abordam três pontos em suas considerações: a responsabilidade de promoção da EA, a vivência da EA na prática e a inserção da EA na escola de forma não disciplinar. No debate, as professoras Delta e Ômega afirmam que a responsabilidade de inserir a EA é de todos, devendo começar em casa e na escola com o objetivo de mudar as relações (“convivência”) dentro da sociedade (“comunidade”). Quando diz “mas que seja vivenciada realmente na prática, na educação mesmo”, a professora Delta destaca a importância da associação entre a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento do indivíduo. No que se refere à inserção da EA em contextos escolares, as professoras Delta e Ômega concordam com a orientação da Pnea, ao defender sua implantação na escola de forma não disciplinar e contínua. Nessa concepção, as professoras não definem se a EA deve ser implantada na escola numa perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, remetendo-nos às pesquisas de Lopez Velasco (2002), quando diz que a Pnea orienta para um trabalho “mais que disciplinar” da EA.

A partir da observação desse diálogo, verificamos que, mesmo utilizando o texto da lei para examinar o caso, os posicionamentos dos professores não apresentam alterações expressivas em relação à primeira análise. Consideramos, portanto, que os docentes dessa equipe não se posicionaram contra as orientações trazidas pela Pnea. Diante disso, constatamos que estas emergiram nos discursos dos professores, mesmo desconhecendo o texto da Lei nº 9.795/99.

Continuando a discussão da primeira equipe, a professora Gama leu outro trecho do caso, que falava sobre formação em EA. Na sequência, Gama fez a leitura do artigo 11 da Pnea, que trata do processo de formação inicial e complementar em EA para professores. Após essa leitura, surgiu um grande debate sobre o tema formação de professores em EA e a interdisciplinaridade, iniciado pela professora Iota:

Professora Iota – Isso de fato não acontece. Eu estou colocando currículo enquanto universidade. Eu fiz Letras. O que foi que a gente viu de interdisciplinaridade dentro do curso de Letras? Então, já começa a partir da formação. Algo que me vai ser exigido, mas em contrapartida não me foi dado. Aí já começa a grande dicotomia da Educação, é assim: exige uma coisa que eu não recebi. (Farias Filho, 2014, p. 96)

Em sua fala, a professora Iota faz uma crítica à Pnea, afirmando que as orientações para capacitação dos docentes não são cumpridas pelas universidades no processo de formação inicial do professor. Todavia, quando este ingressa na profissão, vai sofrer cobranças sobre temas que não foram abordados na sua graduação. Essa discussão sobre formação de professores em EA aparece como crítica ao descumprimento da lei pelos sistemas de ensino.

Dando continuidade, a professora Gama prossegue a leitura do caso, referindo-se a uma personagem do texto que afirma não ser possível trabalhar EA em suas aulas pelo fato de ser professora de Matemática. Analisemos o diálogo que dá continuidade ao debate sobre o tema formação de professores em EA:

Professora Ômega – Não tem nada a ver porque é professor de matemática não sabe trabalhar EA? Por que não? (...) se o professor de Matemática na sala de aula, se o aluno jogou o papel ali, vamos conversar, ó minha gente... quer dizer, no dia a dia, ele sabe tudo sobre como defender.

Professora Iota – Eu não concordo não. Exigir do professor uma superficialidade do assunto. Então ensinar só por ensinar eu acho que não. (...) não se pode cobrar do professor aquilo que ele não tem. Então se eu não dou formação, se a secretaria municipal, se a secretaria estadual de educação não dá formação, como é que ela pode exigir do professor? E lei? Que técnica eu vou ensinar pra que o meu aluno possa aprender? A lei é clara, é ótima, é eficiente, entretanto eu tenho que colocar o seguinte: é a questão da formação do professor. Tem que se mudar de cima pra baixo. Eu não posso exigir lá embaixo que o professor dê, não. Que instrumentalização? (...) Eu acho que tem que ter esse respaldo na lei, tem que ter formação para o professor, tem que ter formação continuada para o professor saber instrumentalizar a EA na escola. (Farias Filho, 2014, p. 97)

Pela análise desse diálogo, verificamos que, enquanto a professora Ômega afirma que todos os docentes podem desenvolver atividades de EA na escola, a professora Iota declara que, para que isso ocorra, é preciso primeiro que os professores sejam formados. Para Iota, a lei deve ser cumprida tanto no sentido de requerer que os professores insiram a EA em suas práticas educativas quanto na obrigatoriedade de exigir que sejam proporcionadas formações em EA para os docentes.

Esse debate sobre formação de professores em EA serviu como gancho para que os docentes da segunda equipe iniciassem a apresentação de suas considerações.

Composta pelas professoras Teta, Zeta e Sigma, a segunda equipe analisou o caso da Escola Novo Horizonte e deu continuidade ao debate do grupo anterior. Ao ler um trecho do caso, a professora Sigma relata a fala de uma personagem sobre onde os professores deveriam ser capacitados. Vejamos isso no diálogo abaixo:

Professora Sigma – [...] não é preciso a gente voltar pra universidade, mas sim que o governo, os governantes ofereçam subsídios para que possamos construir esse conhecimento.

Professora Iota – É isso que eu não posso exigir do professor que ele não teve formação pra dar uma formação adequada. A gente também tem que fazer um olhar crítico daquilo que está escrito na lei e daquilo que não nos respalda.

Professora Gama – A lei existe, mas ela tem que funcionar de cima pra baixo. Os cursos superiores não trabalham essa questão.

Professora Iota – Nem os cursos de especialização, eles debatem essa questão, que seria uma formação, um lugar propício para o professor se reciclar e dizer: olha, você tem que também, professor, trabalhar com EA. (Farias Filho, 2014, p. 98)

Analisando esses discursos, verificamos que as professoras reconhecem que a lei prevê formação inicial e continuada em EA para os docentes. O que é questionado por elas é o descumprimento dessa norma da Pnea pelo governo. No trecho “que os governantes ofertem subsídios para que possamos construir esse conhecimento”, a professora Sigma atribui às lideranças do governo a incumbência de proporcionar formações aos docentes, necessárias para que estes possam planejar e desenvolver ações em EA. Nesse sentido, os professores apoiam a exigência de capacitação em EA trazida no texto da Pnea. No entanto, reforçam o argumento já citado sobre a contradição de se cobrar ações em EA de professores que não receberam formação nessa área.

Outro ponto que merece destaque é a perspicácia da professora Iota quando sugere que todos os docentes devem analisar criticamente o texto da lei. Esse “olhar crítico” sobre a Pnea deve ser no sentido de buscar embasamento para que o professor se ampare de cobranças infundadas acerca de sua desenvoltura como educador. Apesar de o artigo 9º da Pnea preconizar a EA nos cursos superiores, as licenciaturas e os cursos de especialização são escopos das críticas desses professores por não promoverem a EA em seus currículos.

Além dos cursos de formação inicial, a formação continuada em EA para professores em atividade, prevista pela Pnea no parágrafo único do artigo 11, é extremamente necessária para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de ações ambientais na escola. Analisemos o diálogo abaixo:

Professora Sigma – [...] você tem alguma ideia do que seja EA. É claro que nós temos, porque tem internet, tem livros, mas você precisa ser direcionado, você precisa ser acompanhado, você precisa ser avaliado. Como é que eu vou trabalhar essa disciplina? Como é que eu vou avaliar meu aluno? Realmente tem que ter uma capacitação, tem que ter um direcionamento. Você fica voando. Eu pesquisei na internet, vi o assunto e aí? Vou trabalhar como? Como vou avaliar? Como vou ser avaliado? Então precisa dessa capacitação.

Professora Zeta – [...] é necessário direcionamento e orientação para inserir a EA. Não que ele [professor] não vá buscar. Claro que ele tem que buscar, mas ele tem que ter um direcionamento para buscar. Ele não pode pegar qualquer coisa achando que é EA. (Farias Filho, 2014, p. 99)

As professoras Sigma e Zeta alegam que a capacitação dos docentes em EA se torna imprescindível pelo fato de orientá-las nas pesquisas de temas, no planejamento das ações executadas na escola e na avaliação da construção dos saberes em EA – argumento defendido nos estudos de Dias e Oliveira (2014). Em seu raciocínio, a professora Zeta argumenta que as formações norteiam os docentes para selecionar o que deve ser trabalhado em EA na escola. Diante desses pressupostos, constatamos que as professoras alegam não possuir subsídios para desenvolver ações de EA sem que haja um direcionamento, mesmo reconhecendo que todo docente possui algum tipo de visão sobre a EA.

Apesar das críticas realizadas sobre o descumprimento do artigo 11 da Pnea pelos sistemas de ensino, ainda assim as mesmas professoras

enxergam que a EA não pode deixar de ser promovida na escola. Podemos observar isso nas falas das professoras Iota e Teta:

Professora Iota – Como educadora, a gente tem mais é que promover ações de cidadania seja ela em que área for. Quando eu coloco aí que cabe também a formação do currículo do professor, não me cabe ficar de braços cruzados sem me movimentar e dizer assim: só porque eu não recebi, também não vou dar. Então eu acho que não cabe também ao professor a acomodação.

Professora Teta – Claro que a gente não vai ficar de braços cruzados esperando que o governo, que os governantes tomem um posicionamento. A gente tem meios de ir buscar informações, mas a gente precisa de algo que seja respaldado, cursos que sejam reconhecidos, para que isso venha valorizar ainda mais o profissional que está correndo atrás de se preparar melhor. (Farias Filho, 2014, p. 100)

Ao enfatizar que a promoção de ações de cidadania – entre elas as de EA – faz parte das atribuições do docente dentro do processo educativo, a professora Iota considera que, mesmo sem receber formação, é auspicioso que os professores executem ações de EA na escola, pois, como defendido nos estudos de Azevedo, Costa e Santos (2017), talvez essas formações jamais ocorram. Corroborando essa concepção, a professora Teta assegura que os docentes possuem alternativas para suprir a ausência de formação em EA. Todavia, reafirma o argumento dos outros professores de que essas capacitações são indispensáveis para ampliar o conhecimento do profissional em EA e valorizá-lo em sua atuação enquanto docente.

Após esse debate, a segunda equipe finalizou suas considerações com uma pequena discussão sobre a forma de inserção da EA na escola. Como sinalizado no início, as professoras dessa equipe não aprovam a criação de uma disciplina específica de EA no currículo. Além de concordarem com a orientação trazida pela Pnea no artigo 10, parágrafo 1º, as docentes justificaram sua alegação declarando que a EA é um tema transversal, devendo permear todas as áreas. Macedo (1998) apresenta a ideia de transversalidade como sendo uma estratégia curricular com o propósito de que a realidade social perpassasse por todas as disciplinas. Acompanhemos o diálogo a seguir:

Professora Sigma – [...] de acordo com artigo 10º, do inciso I, declara que a EA deve ser trabalhada de forma integrada.

Professora Teta – E não isolada.

Professora Sigma – Deve ser [EA] integrada, contínua.

Professora Teta – Contínua e permanente. É um tema transversal.

Professora Sigma – Deixa bem claro que não pode ser disciplina.

Professora Iota – Eu acho que ele [o texto da lei] está sendo dúvida quando diz que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Quando ele falava de ensino, ele estava falando de todas as instâncias. E nesse capítulo que você está lendo aí, se ele diz isso, ele abre um parêntese e contradiz. E específico ou não é. Pra mim ela não deveria ser tratada como nada de específico. Ela deve ser trabalhada de uma forma integrada como...

Professora Teta – Em todos os níveis.

Professora Iota – Pronto, em todos os níveis. Vocês tão vendo aí que no artigo 10, no parágrafo I: “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.” Ele não especificou se era fundamental, se era médio ou superior. Eu entendi que eram todos.

Professora Teta – Aí no 2º [parágrafo] ele abre a brecha. (Farias Filho, 2014, p. 101)

Observamos que, entre os participantes desse encontro, a professora Iota é a que se posiciona de forma mais crítica em relação ao texto da Pnea. No diálogo atrás citado, ela faz uma crítica ao texto da lei, afirmando que os parágrafos do artigo 10 se contradizem, tornando seu texto ambíguo. Na visão da professora Teta, o parágrafo 2º do mesmo artigo deixa dúvidas (“abre a brecha”) sobre a abordagem disciplinar e não disciplinar da EA.

Continuando o debate, a terceira equipe, composta pelos professores Pi, Iota e Capa, apresentou suas colocações sobre o caso da Escola Jurema Pessoa. A professora Iota realizou a leitura da fala de uma personagem do caso. No texto, a personagem era favorável à exibição de programas como o *Globo Ecologia*, por apresentar temas ambientais e utilizar a televisão como meio de comunicação que atinge várias pessoas a longas distâncias. Analisemos os trechos a seguir:

Professora Iota – A fala referente à participação da mídia em promover a EA tem respaldo na Lei nº 9.795/99, no capítulo I, artigo 3º, no parágrafo 4º, no qual responsabiliza os meios de comunicação em colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e prática educativas. E também no artigo 13, no inciso I, que ele diz aí: “a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres”, o que não ocorre, “de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente”. Então a gente sabe que no *Globo Ecologia* e esses programas que envolvem EA só acontecem em horários impróprios, 6h da manhã, 5h da manhã, de madrugada, onde a população não tem acesso. Então já tá aí a lei não sendo cumprida.

Professora Teta – Por que não coloca no horário nobre? (Farias Filho, 2014, p. 101)

Verificamos que a crítica apresentada pelas professoras não está direcionada à diretriz da Pnea que orienta a disseminação de temas ambientais por meio dos sistemas de comunicação, mas à desobediência das emissoras de televisão à determinação da lei no que se refere aos horários de exibição desses programas. Os professores enfatizam que os programas que tratam de questões ambientais não alcançam a maior parte da população por serem apresentados em horários incoerentes com a rotina dos indivíduos. A não exibição desses programas em horários nobres, como preconiza a lei, denota a depreciação da EA por parte dos meios de comunicação. A desobediência e a falta de fiscalização do cumprimento da lei, temas discutidos pela equipe durante a primeira etapa da atividade do encontro, reaparecem no discurso.

Outra questão polêmica no debate se refere ao ecoturismo e às trilhas realizadas em áreas verdes. Essa questão emergiu quando foi lido

um trecho do caso em que uma personagem relata a iniciativa de uma fazenda (propriedade privada) de fazer trilhas na mata organizadas pelos próprios funcionários e destinadas a estudantes e turistas. Os professores julgam que a atitude da fazenda está de acordo com os artigos 3º e 13 da Pnea. Percebemos que os docentes apoiam esse tipo de atividade e citam lugares da região em que estão inseridos para ilustrar suas opiniões, como explicitado no diálogo abaixo:

Professora Iota – [...] a participação da fazenda em patrocinar visitas às áreas verdes existentes estimula a participação da população a fazerem trilhas, está ancorado no artigo 3º, no inciso V.

Professora Teta – [...] se você for pra Seção III, que fala da EA não formal, aí a gente vê que o artigo 13 trata dessa questão, inclusive colocando essa atividade como ecoturismo.

Professor Pi – Tem uma reserva em Goiana.

Professora Teta – A Aparauá.

Professor Pi – A área é muito preservada. Tem área pra banho e você também pode fazer uma trilha de bote. Você vai e volta por dentro da mata, ou então você vai e volta por outro caminho.

Professora Iota – Aqui também tem, minha gente, só não há a mobilização do poder público. A Serrinha é uma trilha maravilhosa que você faz. Aquilo ali era um ponto de turismo para a região. (Farias Filho, 2014, p. 103)

Percebemos que, em suas descrições, os professores enfatizam que esses locais são áreas preservadas e destacam seu uso apenas para o lazer, para o desenvolvimento de trilhas e como pontos turísticos. Nesse sentido, verificamos que os docentes concebem as ações desenvolvidas em tais locais como práticas de EA.

Conforme citado anteriormente, um dos objetivos do encontro foi propor aos professores uma oportunidade de estudar e debater o texto da Pnea. Verificamos que a oficina desenvolvida no encontro proporcionou aos participantes a aquisição de novos conhecimentos, como é relatado pelo professor PI:

Professor Pi – Sisnama. Primeira vez que eu vi esse nome e esse órgão, Sistema Nacional de Meio Ambiente para mim não existia. Se eu não conhecia, outras pessoas pode ser também que não conheçam, porque não tem aquela disseminação para o público. Só quem sabe é quem está realmente estudando na área, que vai pesquisar e tudo mais. Então, como é que a gente vai promover? (Farias Filho, 2014, p. 104)

Segundo a visão do professor Pi, é importante que se conheçam os órgãos que orientam e fiscalizam ações ambientais. Ele associa a promoção da EA pelos professores ao desenvolvimento de pesquisas e estudos nessa área. Essa concepção é corroborada pela professora Iota:

Professora Iota – Eu acho que precisa ser estudada um pouquinho mais a Política Nacional de Educação Ambiental pra que os estados, os municípios e afins possam fazer o cumprimento da lei. Deliberar seus documentos. Se eu não conheço o objetivo específico, como é que eu vou implantar uma política? Se eu não conheço a Lei Nacional, o Sistema

Nacional de Educação, em EA, como é que eu vou fazer? Implantar, em fazer valer? E aí a gente só fica na perspectiva de cobrança de prefeitura, dos estados e dos municípios. (Farias Filho, 2014, p. 104)

A professora Iota reconhece a necessidade e a importância do estudo da lei no sentido de entender as diretrizes trazidas em seu texto. Para ela, a compreensão crítica da Pnea e de outros documentos educacionais é imprescindível para que se desenvolvam ações de EA. Percebemos nessa fala que a professora Iota enxerga que a compreensão do texto da lei leva os indivíduos a, além de cobrar do governo, materializar a política mediante ações.

O último tópico debatido pela terceira equipe se refere aos recursos financeiros destinados ao financiamento de ações em EA. Esse tópico apareceu após a leitura da fala de uma personagem do caso. Nele, a personagem defendia que os recursos financeiros são obrigação exclusiva do governo federal, deixando estados e municípios isentos dessa responsabilidade. Os professores da equipe discordaram da personagem. Vejamos um trecho da fala da professora Iota:

Professora Iota – Não é aquilo que eu concordo. Se eu ensino na escola que não se deve jogar lixo nas ruas, que vai fechar as galerias, que vai entupir e que vai acontecer alagamento, isso não vai haver respaldo no poder público? Não vai haver ressonância no gasto do governo? Vai refletir. Se eu ensino o aluno a jogar o lixo no chão, ou melhor, jogar o lixo no lugar adequado, eu vou evitar que eu tenha mais empregados pra isso, pra varrer as escolas e não sujar as ruas. Deveria se investir na conscientização da população e não no enfrentamento, porque eu vou contratar pessoas pra pegar o lixo. (Farias Filho, 2014, p. 104)

A professora Iota se posiciona contra a fala da personagem do caso e atribui também aos estados e municípios a responsabilidade de financiar ações de EA. Segundo a professora, seria mais vantajoso para o governo desenvolver e incentivar ações de conscientização da população no sentido de evitar problemas socioambientais (“lixo”) em vez de enfrentá-los, o que custaria mais caro para o governo e para a própria população. A discussão finalizou as considerações dos professores da terceira equipe e, dessa forma, concluímos a leitura e os debates sobre a Pnea.

Considerações finais

Consideramos que a realização da oficina para discussão da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) alcançou os objetivos esperados. No que se refere ao estudo dela, verificamos que os professores presentes na pesquisa participaram ativamente da leitura do texto da lei, a qual foi acompanhada de discussões sobre temas polêmicos abordados pela política. A forma de inserção da EA em contextos escolares, a responsabilidade de se promover a EA, a formação de professores em EA, a fiscalização do cumprimento das orientações da Pnea e a participação ativa da sociedade diante dos problemas ambientais foram os temas que emergiram com

maior intensidade nas discussões promovidas pelo grupo de professores da escola estudada.

Como citado anteriormente, foi constatado que oito dos nove professores participantes da oficina nunca tinham lido o texto da Pnea na íntegra, tampouco discutido seu conteúdo. Apenas a professora Teta conhecia o texto da lei devido a sua participação em um curso de especialização em EA. Ao realizar a leitura da Pnea, observamos que o grupo de professores se envolveu efetivamente nas discussões, utilizando suas experiências e concepções para defender seus pontos de vista. Desse modo, o processo de interpretação da Pnea pelos participantes do estudo emergiu da leitura que fizeram do texto da lei, influenciado pelas ideias dessa política, que já permeiam o contexto em que eles estão inseridos, pois, segundo Mainardes e Gandin (2013), ao chegar ao contexto escolar, o texto da política é reinterpretado pelos docentes no processo da produção do currículo na escola.

Apesar de a Pnea ter sido instituída há cerca de vinte anos, verificamos que o documento não fôra ainda estudado pela maioria dos participantes da pesquisa e que os momentos de discussão sobre temáticas ambientais na escola analisada se limitam à participação em datas comemorativas ou a ações isoladas de professores. Dessa forma, percebemos que, nessa escola, os docentes não debatem sobre EA porque não são instigados e não se criam condições para que ocorram discussões dentro da instituição sob uma concepção de escola como espaço de criação de políticas, concepção defendida por Ball, Maguire e Braun (2016). Diante disso, constatamos que os professores envolvidos no estudo só conversam sobre EA se forem estimulados a fazê-lo. Entretanto, esse estímulo deve vir acompanhado pela disponibilização de espaços, de tempo e de materiais para oportunizar o debate entre os docentes e a construção de novos conhecimentos acerca da questão ambiental.

No que se refere à análise crítica do texto da Pnea, verificamos que a maior parte dos professores da escola estudada não discordou de suas orientações. Nesse sentido, percebemos que há, na escola, concepções que enxergam a lei como um documento acabado, inalterável, correto e que deve ser cumprido. Dessa forma, poucos participantes discordaram de trechos da Pnea, emitindo posicionamentos críticos em suas análises.

Com base na análise dos dados, constatamos que algumas das orientações trazidas pela Lei Federal nº 9.795/99 chegaram aos docentes da escola estudada de forma empírica, sem o conhecimento das bases teóricas expressas no texto da política. Contudo, entendendo que a dinâmica da construção do currículo em EA perpassa por diferentes contextos que se influenciam mutuamente, é extremamente necessário que os professores deliberem sobre o conteúdo dos documentos oficiais que orientam os rumos da EA e discutam sobre como tais textos rebatem dentro da escola no processo da produção do currículo.

Referências

AZEVEDO, L. V.; COSTA, D. R. T. R.; SANTOS, J. R. Política Nacional de Educação Ambiental: análise de sua aplicação em projetos de pesquisa e extensão de instituições públicas de ensino. *Ciência e Natura*, Santa Maria, RS, v. 39, n. 3, p. 701-722, set./dez. 2017.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 set. 1965. Seção 1, p. 9529.

BRASIL. Decreto nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jan. 1967. Seção 1, p. 177.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 1981. Seção 1, p. 1120.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 1997. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 fev. 1998. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 de abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.792, de 6 de maio de 1993*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=215990>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 14, de 6 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2016. Seção 1, p. 44.

DIAS, W. R. L.; OLIVEIRA, C. N. N. Reflexão sobre a Lei nº 9.975 de abril de 1999 (Política Nacional de Educação Ambiental - Pnea) e a sua prática no Colégio Municipal Odete Nunes Dourado em Irecê-BA: um estudo de caso. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v. 10, n. 18, p. 89-104, abr. 2014.

FARIAS FILHO, E. N. *O contexto da prática da educação ambiental: interpretações sobre produção do currículo na escola*. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.; CARVALHO, I. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 121-135.

JANKE, N. *Política Nacional de Educação Ambiental: contradições e disputas*. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da política nacional de educação ambiental. *OLAM: Ciência e Tecnologia*, Rio Claro, SP, v. 2, n. 1, p. 1-14, abr. 2002.

LOPEZ VELASCO, S. Algumas reflexões sobre a Pnea (Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 27/4/1999). *REMEA: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 8, p. 12-20, jan./jun. 2002.

MACEDO, E. Temas transversais. *Química na Nova Escola*, São Paulo, n. 8, p. 1-5, nov. 1998.

MAIA, H. J. L. et al. Política Nacional de Educação Ambiental: conceitos, inovações e aplicabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO

AMBIENTAL, 4., 2013, Salvador. *Anais...* Salvador: Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais, 2013.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017.

PEDRINI, A. G. As políticas públicas nacionais com educação ambiental no Brasil: evolução e perspectivas. In: GRUPO Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte. Cuiabá, 2002. Disponível em: <http://www.ufmt.br/gpea/pub/pedrini_pp_ea.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2. ed. Lisboa: Campo das Letras, 1994.

RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a política nacional de educação ambiental (Pnea). *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010.

VIEZZER, M. L. Somos todos aprendizes: lembranças da construção do tratado de educação ambiental. In: TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Joinville, 20 jun. 2008. Disponível em: <<https://tratadodeea.blogspot.com/2008/06/somos-todos-aprendizes-lembranas-da.html>> Acesso em: 15 jul. 2020.

Recebido em 2 de fevereiro de 2019.

Aprovado em 31 de janeiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <allexbraga@hotmail.com>; < <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738> >.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <jesusdenise@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-7966-5424>>.

^{IV} Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade da Califórnia. Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos.

^V Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <mmjoenildo@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6946-1038>>.

^{VI} Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{VII} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <claydeaparecidabelomariano@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1006-5794>>.

^{VIII} Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José (Fafi), Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil.

Alexandro Braga Vieira^{I, II}

Denise Meyrelles de Jesus^{III, IV}

Jovenildo da Cruz Lima^{V, VI}

Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163>

Resumo

Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória (Espírito Santo). A investigação é um desdobramento do projeto "Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns", cujo objetivo foi promover formações continuadas com professores com ênfase na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamenta-se nas concepções de Meirieu (2002, 2005), que defende a educação para todos e os investimentos na formação docente. Aplica, como procedimentos teórico-metodológicos, a observação do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, os momentos de formação, a colaboração nas atividades de classe e as entrevistas semiestruturadas. Os dados, produzidos entre março e outubro de 2015, conduzem ao entendimento de que os momentos de formação continuada

são espaços-tempos propícios para problematizar as práticas pedagógicas e o uso de laudos médicos como elementos que podem induzir à rotulação dos discentes como sujeitos não propensos à aprendizagem, culminando na negação do direito à educação. As formações desafiaram os professores à pesquisa, ao estudo, à desconstrução de verdades cristalizadas sobre os alunos e à busca por novas alternativas de ensinar a todos.

Palavras-chave: ambiente educativo; educação inclusiva; formação continuada do professor.

Abstract

Meirieu's contributions to continuing teacher-training and the adoption of inclusive pedagogical practices

This article presents a critical-collaborative action research, developed in a Brazilian municipal school of basic education at Vitória, Espírito Santo. The investigation derives from a project named "National Observatory of Special Education: a national network study of the performance of multifunctional resources rooms", aiming to promote the continuing education of teachers with emphasis on the inclusion of those students target-audience of special education in schools through inclusive pedagogical practices. It is based on Meirieu's conceptions (2002, 2005), which advocates for an education for all and the investment in teacher formation. Theoretical-methodological procedures adopted where the observation of the pedagogical work in the daily school life, training situations, collaboration in classroom activities, and semi-structured interviews. Data raised between March and October of 2015 led to the conclusion that moments of continuing education are temporal-spaces suitable to problematize pedagogical-practices and the use of medical reports as stigmatizers of learners as unfit for learning, ultimately leading to the withholding of their rights to education. The formation challenged teachers to research, study, and de-construct ingrained beliefs about the students and to search for new ways to teach all.

Keywords: continuing teacher formation; educational environment; special education.

Resumen

Contribuciones de Meirieu a la formación continuada de profesores y a la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas

Es una investigación-acción de colaboración crítica desarrollada en una escuela primaria municipal en Vitória-ES. La investigación es una ramificación del proyecto "Observatorio Nacional de Educación Especial: un estudio sobre una red nacional sobre el funcionamiento de las salas

de recursos multifuncionales”, cuyo objetivo era promover la formación continua con los docentes con énfasis en la inclusión de los estudiantes destinados a la educación especial en las escuelas por medio de prácticas pedagógicas inclusivas. Se basa en los conceptos de Meirieu (2002, 2005), que defiende la educación para todos y las inversiones en la formación del profesorado. Aplica, como procedimientos teórico-metodológicos, la observación del trabajo pedagógico en la rutina escolar, los momentos de formación, la colaboración en las actividades de clase y las entrevistas semiestructuradas. Los datos, producidos entre marzo y octubre de 2015, permiten comprender que los momentos de educación continua son espacios propicios para problematizar las prácticas pedagógicas y el uso de informes médicos como elementos que pueden inducir el etiquetado de los estudiantes como sujetos no propensos al aprendizaje, que culmina en la negación del derecho a la educación. La capacitación desafió a los maestros a investigar, estudiar, deconstruir verdades cristalizadas sobre los estudiantes y a buscar nuevas alternativas para enseñar a todos.

Palabras clave: ambiente educativo; educación inclusiva; formación continua del profesorado.

Introdução

Nas últimas três décadas, tem sido notória a dedicação de pesquisadores e profissionais da educação básica em relação aos encaminhamentos das políticas educacionais voltadas à escolarização de alunos da educação especial. É de conhecimento público que a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) promulgaram a necessária matrícula desses estudantes em escolas comuns, com a prerrogativa da garantia ao atendimento educacional especializado (AEE), à permanência nos espaços-tempos escolares e ao direito de aprender por meio de currículos mais abertos e acessíveis.

Essa inclusão não é uma tarefa fácil para os cotidianos escolares, pois, muitas vezes, os pressupostos dela se conflitam com currículos pensados sob a lógica do controle social, por exemplo, quanto a conhecimentos atrelados a avaliações de larga escala; práticas de ensino (sumariamente) desenvolvidas para padrões de aprendizagem; hierarquizações entre professores e alunos; ações pedagógicas solitárias; concepções positivistas de avaliação; e pouca familiaridade com a diversidade de alunos em sala de aula.

Os conflitos entre os pressupostos da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial e as práticas organizativas das escolas têm demandado o fomento de políticas públicas que, entre as várias ações necessárias, prevejam os investimentos na formação de professores. Como afirma Nóvoa (1999), as circunstâncias vivenciadas pelos professores em sala de aula são reais e os convidam a buscar outras/novas lógicas de

ensino; por isso, demandam perspectivas de formação que articulem a análise crítica do vivido em sala de aula com as teorizações que defendem o direito à aprendizagem.

O anseio por produzir conhecimentos sobre a formação de professores em diálogo com os desafios de se pensar uma escola para todos está presente nas obras de Philippe Meirieu (2002, 2005). Nesse viés, o presente artigo articula os seguintes arcabouços: i) as contribuições teóricas de Meirieu para a formação de professores; ii) os pressupostos da inclusão de alunos público-alvo da educação especial; e iii) o estudo desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória (Espírito Santo), que integra um conjunto de ações do "Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns"¹, visando à constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação implementou políticas públicas educacionais com o objetivo de fortalecer o direito à educação para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre elas, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado. Entre 2005 e 2009, foram criadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, em 4.564 municípios brasileiros, para a complementação/suplementação dos processos de ensino-aprendizagem desses alunos.

Foi nesse contexto que surgiu o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), com o propósito de avaliar as ações desse programa. Para isso, o Observatório envolveu na pesquisa 66 municípios em 17 estados brasileiros, além de 23 pesquisadores docentes de instituições de ensino superior, de natureza pública.

O termo 'Observatório' tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento de progressos, identificam as barreiras e promovem os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos (Mendes, 2010, p. 27).

No decorrer do estudo, o Oneesp reuniu, em grupos focais, professores atuantes em salas de recursos multifuncionais para discutir: *i)* os processos de identificação dos alunos para encaminhamento ao atendimento educacional especializado; *ii)* o trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais; e *iii)* a formação dos professores para atuar nesses espaços-tempos e atender às especificidades de aprendizagem dos discentes.

Entre os desdobramentos da pesquisa em rede, destacam-se outros estudos, como as publicações de Anache e Escobar (2012) e Anjos *et al.* (2014), que tratam da importância de espaços-tempos para atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos em articulação com a classe comum. Discutem também sobre a necessidade de processos de identificação que não rotulem os estudantes e, ainda, sobre investimentos na formação dos educadores para que o atendimento educacional especializado

¹ Para mais aprofundamentos, indicamos os livros: *Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado* (2014); *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional – Série: Observatório Nacional de Educação Especial* (2014) e *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial* (2015), publicados pela Editora Marquezine & Manzini, organizados pela coordenadora do Oneesp, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, docente da Universidade Federal de São Carlos/São Paulo.

não substitua o trabalho pedagógico da classe comum, e sim atue de modo complementar/suplementar ao currículo escolar.

No estado do Espírito Santo, além dos tópicos discutidos pelos grupos focais, houve momentos de formação na universidade e nas escolas em que os professores atuavam, resultando em outras publicações, como os estudos de Nascimento (2013), Borges (2014) e Vieira (2015a). No fluxo dessa produção, realizamos a pesquisa que origina os dados deste artigo e que, em diálogo com as teorizações de Meirieu (2002, 2005), aponta contribuições para pensarmos a formação de professores na composição de práticas pedagógicas inclusivas.

Este texto apresenta primeiramente a trajetória acadêmico-profissional de Meirieu; em seguida, discorre sobre as contribuições teóricas do autor para a formação continuada de professores a partir das obras *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar* (2002) e *O cotidiano da escola e da sala de aula* (2005). Prossegue com as ações metodológicas para a constituição dos dados, a realização da pesquisa na escola e, por último, com os resultados alcançados.

Trajetória acadêmico-profissional de Philippe Meirieu e os pressupostos da educação inclusiva

Philippe Meirieu formou-se em Filosofia, Letras e Ciências da Educação e fez doutorado em Letras e Ciências Humanas. Exerceu a docência em todos os níveis de ensino, ocupou a função de diretor do Instituto das Ciências e Práticas de Educação e de Formação da Universidade Lumière-Lyon 2 e participou da criação dos institutos universitários de formação de professores e do conselho nacional dos programas.

Presidiu o Comitê da Organização da Consulta e do colóquio "Que saberes ensinar nos liceus", na sequência dos quais ocorreu a reforma dos Liceus, hoje, desmantelada. Também dirigiu o Instituto Nacional de Investigação Pedagógica, concluindo, em 2006, seu mandato de diretor do Instituto Universitário de Formação de Professores da Academia de Lyon, retornando à atividade docente na universidade. É ainda responsável pedagógico pela cadeia de televisão para a educação Cap Canal e dirige a coleção "Pedagogias", produzida por uma renomada editora francesa.

Trata-se de um pesquisador interessado pela Ciência da Educação e pela Pedagogia, que considera os processos de ensino e de aprendizagem elementos intrinsecamente relacionados com a criação de vínculos entre as pessoas e o contexto social, defendendo investimentos na formação dos profissionais da educação. Depois de anos lecionando na formação de professores e produzindo conhecimentos sobre a escola, assumiu a docência novamente na educação básica francesa, por acreditar que:

[...] uma coisa é poder, de tempos em tempos, 'mergulhar' nas realidades cotidianas do ensino primário e secundário, ouvir os professores falarem de seu trabalho e estar atento às suas preocupações, ler os levantamentos e os testemunhos que são publicados; outra coisa é ver-

se confrontado dia após dia com os alunos de uma sala de aula, manter-se durante um ano escolar fiel às suas convicções, enfrentar no dia-a-dia as restrições inerentes à vida de um estabelecimento escolar... Por isso, creio ser necessário reassumir um compromisso no ensino secundário, e escolher, para isso, um estabelecimento considerado 'difícil', na aglomeração suburbana [...], onde resido (Meirieu, 2002, p. 9-10).

Ao retomar a docência em uma escola profissionalizante no ensino da língua francesa, enfrentou vários obstáculos e preconceitos para a concretização desse desejo. Essa experiência adensou as reflexões que produzia sobre o trabalho educacional, situando a educação como uma ação ética que ajuda a forjar nos alunos pensamentos sobre como o conhecimento os inclui e os exclui da vida em sociedade. Por isso, argumenta que o professor precisa assumir o conhecimento como instrumento de trabalho, isto é, dominar os conteúdos e as ações metodológicas para torná-los acessíveis aos estudantes. Nesse sentido, ele:

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. E esse corte que permite a produção pedagógica (Meirieu, 2002, p. 30).

As experiências profissionais e acadêmicas de Meirieu colaboraram com a produção de várias obras, destacando-se: *Frankenstein Educador* (1996); *Aprender sim, mas como* (1998); *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar* (2002); *O cotidiano da escola e da sala de aula* (2005); e *Cartas a um jovem professor* (2006). Com isso, é reconhecido como defensor de escolas mais inclusivas, por acreditar que as instituições escolares devem ser entendidas como espaços-tempos capazes de colaborar com a ascensão pessoal e profissional dos estudantes, independentemente das trajetórias e das condições de vida desses sujeitos.

Nessa perspectiva, as obras de Meirieu (1996, 1998, 2002, 2005, 2006) vão ao encontro dos pressupostos dos movimentos sociais que defendem, entre outras pautas: a escola como espaço-tempo de todos; o reconhecimento da diversidade e da diferença como condição intrínseca ao desenvolvimento humano; e o Estado como entidade responsável por reorganizar os espaços sociais e escolares para que todos os estudantes tenham garantido o direito à educação, e os professores, às oportunidades de formação inicial e continuada. Para o autor, defender uma escola inclusiva significa assumi-la como uma instituição aberta a todos (Meirieu, 2002).

Contribuições de Meirieu para a formação de professores

Mediante o desafio da constituição de escolas mais inclusivas, muitos professores se ressentem da falta de escopo teórico-prático para mediar percursos de aprendizagens de sujeitos que apresentam especificidades nos cotidianos escolares. Por isso, os processos de formação de professores

têm a tarefa de forjar profissionais capazes de compreender a importância do conhecimento na composição de novos/outros modos de existência e de criar alternativas para se pensar em sociedades mais democráticas e abertas a acolher a diversidade como potência humana (Meirieu, 2002, 2005).

Para Meirieu (2002, 2005), investir na formação do professor, assumindo-o como intelectual crítico e reflexivo, é investir na aprendizagem discente. Sua abordagem teórica se apresenta como possibilidade de se analisar a educação como importante atividade humana atrelada a teorias socioculturais de desenvolvimento psicológico. Para tanto, a formação de professores precisa caminhar no sentido de proporcionar aos docentes contínuas possibilidades de inter-relações entre o que vivenciam em sala de aula e a construção histórica do conhecimento humano (com destaque para o que foi produzido na área educacional).

Estudos como o de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) e de Gatti (2013) também problematizam como a formação que desobriga o direito de o professor aprender e estudar leva esse profissional a conviver com relações de dependências com os outros, a executar atividades didáticas desconectadas de currículos que precisam ser vividos e praticados com estudantes concretos, e a se desempoderar, tendo em vista não poder exercitar a inventividade, o exercício crítico, a criatividade e a curiosidade epistemológica.

Diante disso, Meirieu (2002, 2005) defende que os momentos de formação continuada precisam ser configurados como experiências de estudo e de crescimento profissional. Neles, os docentes devem ter o direito de aprofundar seus saberes teóricos e suas práticas, de maneira dialógica com cada cenário de aprendizagem que os espera na escola. Por isso, a relação entre teoria e prática prima por melhores condições para que os docentes enfrentem os desafios existentes nas salas de aula heterogêneas; esse é um caminho possível para se criar vínculos com abordagens teóricas que apontam as intrínsecas relações entre os conhecimentos, as pessoas, a sociedade e o desenvolvimento humano.

Em *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar* (Meirieu, 2002), o autor cita Albert Thierry, um jovem professor francês libertário que, em 1905, aos 24 anos de idade, formado pela Escola Normal de Saint-Cloud, se preparava para ensinar em escolas primárias superiores francesas. Ao ser nomeado, assumiu a responsabilidade de uma "classe difícil", como se diria hoje, repleta de estudantes sem muito interesse pela cultura com que o apaixonado professor procurava brindá-los. Eram sujeitos cujas trajetórias escolares desafiavam os saberes, as ações e as certezas pedagógicas do docente.

Entre os alunos, conheceu Marcel Moreno, que o desafiava a lidar com alguém que não via sentido no que era ensinado na escola, mas que tinha o direito de aprender.

É desse modo que Thierry, ideólogo idealista por excelência, descobre de súbito 'o Marcel moreno', que não é qualquer aluno; não é o outro Marcel, 'o loiro', mas é aquele que não sabe concordar os participios passados, que tem um irmão com o qual mantém relações estranhas;

o 'Marcel moreno' é um ser determinado, materializado, que Thierry conhece bem, cujo rosto não se confunde em uma massa anônima, mas invoca uma pessoa às voltas com uma situação particular, uma pessoa que o interrompe, não porque sua atitude invalida o discurso do professor, mas porque seu sofrimento não pode permitir-lhe continuar a fazer prevalecer indefinidamente sua própria satisfação magistral (Meirieu, 2002, p. 58).

Essa assertiva evidencia que muitos professores lidam com estudantes com trajetórias escolares próximas à de Marcel Moreno, que desestabilizam os educadores e os colocam diante do dilema: como atrair esse sujeito para os círculos das aprendizagens? Meirieu (2002) chama atenção para aqueles estudantes que recusam, ignoram, contestam, rejeitam o que lhes é proposto. Sobre isso, problematiza: será que podemos dizer que nunca experimentaremos essa resistência? Para esses questionamentos, responde que:

[...] seria imaginar que nunca haverá um acontecimento que venha a perturbar o percurso escolar do aluno, seria reduzir o aluno a um 'segmento escolar' que, mediante condições bem pensadas, milagrosamente se tornaria disponível às propostas imaginadas para ele por um professor generoso... seria, de fato, criar o impasse do contato educativo que, no entanto, pretende-se promover (Meirieu, 2002, p. 59).

Fundamentados em Meirieu (2002, 2005), os estudos de Nascimento (2013) e Borges (2014) referendam que muitos alunos – como Marcel Moreno – fazem parte da escola e que essa realidade suscita a importância de se instaurar espaços-tempos de formação contínua dedicados a: investigar a história de vida e de escolarização dos estudantes; promover a análise crítica das especificidades dos discentes na vida estudantil; compor estudos de caso e ações solidárias entre docentes comuns e equipes de apoio, reconhecendo que esses movimentos são fluxos de processos de formação continuada, alimentados pela inseparável relação entre teoria e prática.

O encontro entre professores e estudantes diversos que não se ajustam a certas ações didático-pedagógicas adverte sobre o quanto as políticas de formação docente precisam ajudar os profissionais da educação a compreenderem os fundamentos teóricos da pedagogia diferenciada. Para Meirieu (2002), a pedagogia diferenciada reconhece que o acesso aos princípios fundamentais da cidadania por todos os alunos demanda a composição de itinerários didáticos mais específicos e comprometidos em tornar os conhecimentos acessíveis aos estudantes, sem, com isso, diferenciar para excluir ou "guetizar" e/ou adaptar atividades/estratégias de ensino para tornar o currículo mínimo aos alunos considerados também mínimos para muitas escolas.

De acordo com Meirieu (2002, 2005), a adoção da pedagogia diferenciada se desvela no momento em que o professor desenvolve certa solicitude para com os alunos que o desafiam; em outras palavras, quando reconhece a legitimidade desses sujeitos e o impacto do conhecimento em novos modos de existência e de significação de si e da sociedade da qual

fazem parte. Em educação especial, isso implica abrir-se ao outro, colocar-se em estado de aprendizagem e acolher os desafios como motores de novas práticas e momentos formativos. Esses movimentos são vividos por aqueles que reconhecem o outro como alguém de direito, de conhecimentos e capaz de compor os próprios estilos de vida por meio das relações que estabelece com o conhecimento.

As teorizações de Meirieu (2002) acenam para a inseparável relação entre a solicitude e a obstinação didática, pois o professor, ao conviver com trajetórias diferenciadas de aprendizagens, se mostra aberto para reconhecer os estudantes como legítimos e a aprendizagem como constitutiva do ser humano. Encontra pistas para desenvolver ações didáticas que apontem recursos, estratégias, agrupamentos discentes, redes de apoio, ações colaborativas e atendimentos mais individualizados para atender às diferentes trajetórias de aprendizagem.

Assim, entende-se por obstinação didática os movimentos produzidos pelos professores para (re)planejar e (re)articular as condições mais favoráveis para motivar os processos de ensino-aprendizagem, respeitando as áreas de interesse dos alunos, despertando, simultaneamente, vontades e desejos por outros ensinamentos (Meirieu, 2002). Por isso, a correlação entre ensino e pesquisa são eixos importantes da formação docente, pois promovem a interligação entre teoria e prática e contribuem para os professores vivenciarem na escola momentos pedagógicos, definidos por Meirieu (2002) como o instante em que o professor se depara com o aluno concreto, que lhe exige um novo olhar sobre a prática pedagógica. É o momento em que o docente é levado, pela exigência daquilo que ensina e pelo rigor de seu pensamento e dos conhecimentos que medeia, a perceber um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia, não abrindo mão de ensiná-lo (Meirieu, 2002).

As políticas de formação de professores precisam subsidiar os docentes a criarem possibilidades de vivenciar esses momentos pedagógicos em salas de aula heterogêneas, fazendo dos desafios educacionais oportunidades de estudo e de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Cabe ressaltar que esta não se constitui por meio de receitas ou de prontuários, mas por incansáveis imersões na trajetória dos alunos existentes em sala de aula, na ação responsável pelo que é selecionado para ensinar e na busca por estratégias didático-pedagógicas que façam o conhecimento se tornar cognoscível a outro diferente de nós.

Ações metodológicas para a constituição dos dados da pesquisa

A fim de articular as contribuições de Meirieu (2002, 2005) com propostas de formação continuada, visando à inclusão de alunos público-alvo da educação especial, realizamos uma pesquisa-formação em uma

unidade de ensino fundamental da rede municipal de Vitória como desdobramento do Oneesp.

No Espírito Santo, o Oneesp envolveu dez redes de ensino e foi organizado em duas fases: a primeira, por meio de 11 grupos focais, com a participação de 139 professores de educação especial; a segunda, por meio de 15 encontros de formação na universidade, envolvendo 52 professores interessados, a partir de uma proposta curricular pensada com eles, com base nas experiências vividas nas escolas e em diálogo com diferentes aportes teóricos.

Entre as atividades previstas para a segunda fase, os participantes precisavam fomentar momentos de formação continuada com a unidade de ensino em que atuavam e realizar ações pedagógicas com os docentes da classe comum. Diante disso, acompanhamos e colaboramos com uma professora de educação especial da rede municipal de Vitória no cumprimento dessas atividades.

O estudo realizado na escola e que deu origem a este texto compreendeu o período de março a outubro de 2015, sendo os dados coletados nas segundas, quartas e sextas-feiras, no turno matutino. Teve como eixo central a promoção de encontros de formação continuada e a articulação de intervenções pedagógicas colaborativas com os professores de classes comuns que contavam com a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, precisamente, aqueles que atuavam em uma turma do 1º ano e outra do 4º ano do ensino fundamental, além da equipe do atendimento educacional especializado.

Foram sujeitos do estudo: *i*) uma professora do atendimento educacional especializado da área de deficiência intelectual; *ii*) duas estagiárias de Pedagogia; *iii*) a coordenadora pedagógica; *iv*) a docente da turma de 1º ano; e *v*) três professores que atuavam no 4º ano do ensino fundamental. A turma do 1º ano contava com 23 alunos. Nela estudava Lucas, uma criança com 7 anos, com diagnóstico de autismo e em processo inicial de alfabetização. Na turma do 4º ano, havia 25 alunos e nela estudava Tatiana, que, com 11 anos, ainda não era alfabetizada e tinha diagnóstico de Síndrome de Down.

O processo de pesquisa compreendeu observação do cotidiano escolar, reflexão crítica dos momentos vividos (atividades colaborativas e formação em contexto em diálogo com as teorizações de Meirieu) e entrevistas. Ancorou-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois, de maneira articulada, valorizou as interações entre a compreensão da realidade social e a composição de alternativas e os momentos formativos diante dos desafios existentes no campo pesquisado (Pimenta, 2005).

Como instrumento de registro, utilizamos o diário de campo, bem como a gravação dos momentos de reflexão crítica (formação e trabalho colaborativo) e das entrevistas. A secretaria municipal de educação, a gestão da escola e os professores autorizaram o estudo, cujos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa-formação na escola: a formação continuada e a articulação de ações pedagógicas

Começamos o processo de pesquisa observando as duas turmas das quais os alunos faziam parte. Em ambas, identificamos, na atuação dos professores, concepções de aprendizagem baseadas em perspectivas biologizantes.

O aluno Lucas chegara da educação infantil. Já no 1º ano do ensino fundamental, era comum aos docentes sinalizarem que ele passaria de ano em virtude do laudo médico. Tatiana estava prestes a concluir a primeira fase do ensino fundamental sem ser alfabetizada; ambas as situações pareciam não produzir estranhamento nos professores.

Ele tem laudo. É da Educação Especial. Não acompanha a turma. Não consegue ler e escrever. Já estamos no segundo semestre e ele só dá conta de atividades mais simples. Ele pinta, desenha e reconhece algumas letras (Professora do 1º ano).

A Tatiana é uma criança muito esperta. Tem síndrome de Down e está no 4º ano do Ensino Fundamental. Passou por muitos descuidos. Foi criada, por certo tempo, pela mãe, que tem problemas com alcoolismo. Chegava contando várias coisas que a mãe fazia. Agora está sobre [sic] a guarda do tio, que tem muito cuidado com ela. E uma gracinha. O tio tem a maior coisa com ela. Ela ainda não foi alfabetizada, mesmo sendo nossa aluna desde o 1º ano. Sempre passa de ano em função do laudo (Professora de Educação Especial). (Vieira, 2015a, p. 256)

Para o desenvolvimento de ações pedagógicas, era preciso analisar os modos como esses alunos tinham seus processos de escolarização interpretados pela escola. Em um dos momentos de formação continuada, já previsto em calendário escolar, fomos convidados a problematizar os princípios da educação especial em uma perspectiva inclusiva na interface com pressupostos teóricos das concepções curriculares. Para isso, sob as concepções de Meirieu (2002, 2005), discutimos a importância de se elaborar currículos mais abertos e com uma abordagem crítica e comprometida com a aprendizagem de todos.

Refletimos com os professores sobre o quanto, costumeiramente, adotamos os diagnósticos clínicos para o encaminhamento dos alunos ao atendimento educacional especializado e explicitamos como os laudos médicos vinham sendo utilizados para rotular os discentes como não propensos à aprendizagem. Tivemos, com isso, a oportunidade de apresentar dados do Oneesp sobre a composição de laudos subjetivos, que significavam “laudos do olhar”, ou seja, diagnósticos que recaíam sobre os alunos mediante como os seus modos de ser/estar no mundo eram interpretados pela sociedade, inclusive, a escola.

Nesse contexto, questionamos: como a escola interpreta o processo de escolarização de Lucas e Tatiana? Como uma criança que acabara de chegar à escola (Lucas) já carregava a certeza da não aprendizagem? Incluímos Tatiana no debate, pois ela cursava quase a segunda fase do ensino fundamental e ainda não aprendera a ler e a escrever: os modos como “lemos” as trajetórias de escolarização desses alunos causam implicações

ao direito deles de aprender? Esforçamo-nos para fazer os currículos terem sentido para eles? Pensamos em estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem? Como nossos olhares compõem “laudos” que projetam a crença de que eles são ineducáveis?

As discussões sobre os laudos subjetivos, no transcorrer da formação, ganhavam tom de estranhamentos ante as teorizações de Meirieu (2002, 2005), quando o autor chama a atenção dos professores para o fato de que toda ação pedagógica em interface com a diferença/diversidade humana perde seu sentido quando não apostamos na educabilidade dos alunos e na concepção da escola como espaço de todos. O contato com as teorizações do autor subsidiava os docentes a refletir que uma escola que exclui não é uma escola, pois o ambiente escolar só se torna demasiadamente educativo quando se compromete com a aprendizagem de todos (Meirieu, 2002).

É lógico que esses debates não eram desprovidos de problematizações pelos professores, pois muitos ainda resistiam e defendiam as impossibilidades de a escola se constituir inclusiva. No entanto, muitos ficaram incomodados e propensos a analisar os modos como interpretavam a escolarização dos alunos, refletindo acerca do fato de que precisavam mediar os processos de apropriação do conhecimento pelos estudantes, e não das deficiências ou limitações que carregavam. Saíram pensativos sobre como romper com os processos de exclusão que se desenhavam na escola e nas salas de aula. Assim, percebiam a importante preocupação de Meirieu (2002, 2005) em defender que os caminhos de formação precisam ser irrigados pela relação entre teoria e prática, pois a teoria pode arguir a prática e esta interpelar a teoria.

Além dos momentos formativos, prestamos atenção ao trabalho pedagógico da sala de aula comum, começando pela turma de Lucas. Entre as intervenções pedagógicas realizadas e discutidas, uma propiciou momentos de reflexão, tendo como fundamento as teorizações de Meirieu (2002, 2005). Já no início do ano letivo, a professora explicou às crianças os modos de utilizar os cadernos: as linhas tinham o objetivo de receber o que seria escrito (chamava a atenção para o tamanho das letras em detrimento do tamanho das linhas); a margem esquerda como limite para o início dos textos e das lições (sinalizava que escrevemos e lemos da esquerda para a direita); a margem direita como limite para a escrita (quando o aluno atingia a margem direita, deveria usar a próxima linha); e a necessidade de usar o verso da página.

Passadas algumas aulas, apresentou uma atividade assim organizada: folha de papel ofício dividida em duas partes. Na primeira, um retângulo, com as seguintes imagens: boca – pera – sapo – baú – dado – lata; em seguida, a enunciação “pinte os desenhos do quadrado abaixo com cores diferenciadas” (Vieira, 2015a, p. 167). Na segunda, havia outro grande retângulo com pequenos quadrados e cada um deles continha uma sílaba; o enunciado era “utilizando as mesmas cores eleitas para colorir os desenhos, pinte da mesma cor os quadrados que contêm as sílabas que formam os nomes dos desenhos” (Vieira, 2015a, p. 256). Concluída a atividade, os alunos leriam, em voz alta, os nomes formados.

Os estudantes executaram a atividade apoiados pela docente de classe e pela professora de educação especial. Lucas encontrou mais dificuldades, porque conhecia poucas letras do alfabeto. No momento de leitura, os alunos a fizeram com o apoio da regente de classe; no entanto, ao se depararem com as sílabas que formavam a palavra "baú", leram "ubá", tendo em vista o primeiro quadrado conter a vogal "u" e depois a sílaba "ba". A professora prontamente buscou corrigir o "erro" e sinalizou que o correto seria "baú". Interpelou-nos e perguntou o porquê do erro. Rememoramos as aulas anteriores, quando ela ensinara à classe que "lemos da esquerda para a direita" (Vieira, 2015a, p. 167).

Terminada a aula, refletimos sobre a experiência de aprendizagem com a turma e sobre as contribuições de Meirieu (2002) para o processo. Na sala de recursos multifuncionais, discutimos sobre o quanto o autor defende que classes heterogêneas convidam o professor a se apoiar nos pressupostos da pedagogia diferenciada, pois atividades mais criativas tendem a despertar o interesse dos alunos pelo que lhes é ensinado. Refletimos que a tarefa dificultou que os alunos relacionassem conhecimentos anteriormente mediados com aqueles levados para a classe naquele momento.

Diante do exposto, analisamos coletivamente: por que não começar a trabalhar com o texto propriamente dito? Por que simplificamos o trabalho com a alfabetização no reconhecimento de vogais, sílabas, formação de palavras, para somente depois trabalharmos com a elaboração de textos? Por que não levamos atividades diferenciadas para a classe, já que reconhecemos que os alunos apresentam trajetórias diferenciadas de aprendizagens? Por que Lucas não teve suas especificidades reconhecidas, já que tinha o direito de aprender como todos?

Trabalhamos o conceito de solicitude de Meirieu (2002) para refletir sobre a aposta nas aprendizagens dos alunos e nos pautarmos nos pressupostos da pedagogia diferenciada. Buscando entender a origem da atividade levada para a classe, descobrimos que ela fora reproduzida de uma coletânea de atividades prontas. Recorremos mais uma vez a Meirieu (2002, 2005) para analisar a importância de mediar conhecimentos, visando ao exercício da cidadania, que se efetiva quando a pessoa se vê vinculada aos contextos sociais por meio de conhecimentos emancipatórios, situação que levou os envolvidos na pesquisa a constituírem reflexões sobre a prática docente, como a narrativa da professora de Lucas:

Tem horas que ele fica desligado olhando para um vazio, mas isso não quer dizer que ele não esteja atento. Tem criança que está com o olho vidrado em você e, quando você pergunta o que você falou, ele não sabe dizer. Parece que está todo mundo virando autista! (Professora do 1º ano). (Vieira, 2015a, p. 227)

Essa rede dialógica compôs ricas oportunidades de formação em contexto e permitiu que os profissionais promovessem diálogos entre o vivido e as bases teóricas que defendem o direito à educação, como referendado por Meirieu (2002, 2005) na primeira parte do texto. Indagamos quais correlações havia entre a atividade levada para a classe e o currículo

proposto, pois precisávamos ter o cuidado de não simplificar as questões curriculares a atividades desconexas e distantes dos objetivos traçados para a turma.

Exemplificamos o processo de ensino-aprendizagem de Lucas e indagamos: o que ele sabe? Quais as áreas de interesse? Quais os pontos fortes do estudante? O que desperta o interesse dele por aprender? Pouco sabíamos do aluno, ou melhor, sabíamos muito mais sobre ele ante a existência de um laudo que paralisara as práticas pedagógicas. Tratava-se de um conhecimento sobre o outro permeado de impossibilidades. Ponderamos sobre o quanto precisávamos ser mais solícitos em relação à criança para conhecê-la com mais profundidade. Quanto a isso, Meirieu (2002) nos auxilia a pensar sobre profissionais que pesquisam porque querem ensinar, e a entender como essa relação dialética possibilita a formação em contexto.

Essas redes de debates despertaram nos docentes uma sensibilização quanto ao envolvimento dos alunos nas aulas. No transcorrer do estudo, observamos a professora de Lucas adentrar a sala de recursos multifuncionais com vários materiais selecionados e se reportar à professora de educação especial:

Selecionei algumas atividades para as crianças. Fiz conforme você me ensinou. Vi o que iria trabalhar com a turma e busquei por atividades que traziam os conteúdos, mas dentro de um nível de complexidade que as crianças consigam resolver. Quero que você avalie e veja se estou no caminho certo (Professora). (Vieira, 2015a, p. 252)

As atividades exploravam o currículo comum como base para pensar em estratégias para subsidiar a escolarização dos alunos. As docentes buscavam sistematizar para Lucas as atividades de acordo com as possibilidades dele, com foco na alfabetização. Percebíamos que o grupo, tendo conhecimento do que Meirieu (2002) tratava sobre o momento pedagógico, buscava vivenciar essa experiência com a classe heterogênea com a qual trabalhava. Em várias oportunidades, rememoramos o quanto a heterogeneidade da sala de aula precisa ser assumida como parte da vida cotidiana e como esse processo faz o professor compor diferentes arranjos para escolarizar os alunos.

Nem de longe o trabalho pedagógico era fácil para os professores, mas percebíamos o quanto eles faziam tentativas. Em várias situações, havia a sinalização: “[...] não sei o que fazer com ele. Será que ele consegue fazer a atividade? Será que entende?” (Professora) (Vieira, 2015a, p. 239). Aproveitávamos o ensino para falar de Meirieu (2002), segundo o qual todo ser humano aprende; portanto, deveríamos pensar em condições sempre favoráveis para Lucas aprender e, somente trabalhando com ele, é que descobriríamos o que ele poderia ou não fazer.

Certa vez, assim que os alunos concluíram uma atividade, dedicaram-se a pintar os desenhos. Lucas também assim procedeu. Ao final, as crianças buscaram livros de literatura para ler. Ficamos a observar o aluno e percebemos que ele escolhera a História dos Três Porquinhos. Dele nos aproximamos e pedimos que “lesse” a narrativa, mas fechou os ombros

meio que sinalizando: “como?”. Dissemos que, por meio das gravuras, poderíamos contar a história, e assim o fez, mostrando o conhecimento de que a narrativa tinha começo, meio e fim. Apontava os desenhos com os dedinhos e produzia sua narrativa. Percebemos o quanto aquela criança tinha potencial e conhecimentos.

Dialogamos sobre essa passagem com a professora regente e sobre o que Meirieu (2002) chama de obstinação didática. Ela se mostrou curiosa e explicamos que se tratava de uma busca incansável por estratégias de ensino para tornar o conhecimento cognoscível aos alunos. Era perceptível que Lucas tinha interesses e gostava de literatura. Rompia com os prognósticos fechados sobre as pessoas com autismo no sentido de que todas encontram dificuldades na comunicação. Essas reflexões compunham momentos de formação em contexto, aguçando a curiosidade dos professores e pondo em xeque muitas certezas pedagógicas originadas dos laudos clínicos e subjetivos.

Com o desenvolvimento da pesquisa, também demos atenção à classe de Tatiana. Passamos a questionar o pouco estranhamento quanto ao fato de a aluna ainda não estar alfabetizada. A partir de então, realizamos um momento de formação continuada com foco nos processos de alfabetização dos alunos. Estudamos teorias sobre os processos da alfabetização e problematizamos a trajetória de escolarização da estudante, conforme este diálogo realizado com os professores:

Nesses poucos meses que temos acompanhado a escola, pudemos conhecer alguns alunos. Ouvimos relatos que narram as dificuldades em trabalhar com as crianças. Mas, para esse momento, quero perguntar a vocês sobre aquela garotinha que tem síndrome de Down. Ela tem uma expertise invejável. Tem excelente discurso verbal, está sempre atenta a tudo que acontece na escola e tem nos mostrado quanto pode aprender. Dia desses, entrou no refeitório e olhou para um professor e disse: ‘-Você não deveria lanchar de boné. É falta de educação’. Essa mesma garotinha ainda não tem noção de leitura e de escrita. Ela está no 4º ano do ensino fundamental e em breve estará indo para a segunda etapa. E aí? Por que não nos preocupamos com ela? Será que ela é incapaz de aprender? Será porque não vemos quanto temos criado uma bola de neve, pois ela não vem acumulando conhecimentos para avançar e vai chegar a um contexto complexo que é o fundamental II? Será que a complexidade da alfabetização está nela ou na falta de um projeto de ensino que dê conta de atender ao seu direito de aprender? (Vieira, 2015b)

Essas provocações foram acolhidas de maneira bem diferenciada entre os professores: uns mais propensos ao diálogo, outros não. Mesmo assim, recorreremos a Meirieu (2002) para a reflexão sobre o momento pedagógico. Perguntamos ao grupo se estaríamos abertos a viver esse momento com a aluna, ou seja, a buscar experiências de sucesso. Com o passar dos dias, novas provocações foram realizadas e os profissionais que com ela atuavam começaram a produzir movimentos em favor da alfabetização dela. Passaram a buscar atividades, intervenções e correlações entre os conteúdos levados para a classe com possibilidade de a estudante dialogar com o processo de alfabetização.

De modo nenhum, conciliar o currículo da classe com o processo de alfabetização da aluna era algo tranquilo. Ela estava em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita, e os professores relatavam as dificuldades em organizar atividades diferenciadas, além de citar as cobranças para dar conta dos conteúdos da turma e de outros alunos que também demandavam atenções diferenciadas. No entanto, estavam incomodados com o fato de Tatiana não ser alfabetizada. Entendiam que seu processo de escolarização perpassava a crença em sua educabilidade, a adoção da pedagogia diferenciada, o sentimento de solicitude, a obstinação didática e o desafio de viver momentos pedagógicos, como vinha ensinando Meirieu (2002, 2005), no transcorrer da pesquisa na escola.

Essas reflexões eram, de certa forma, percebidas por Tatiana. Certa vez, a própria estudante afirmou à estagiária que queria mostrar aos pesquisadores o que aprendia. Ambas foram à sala de recursos e disseram que desejavam nos mostrar algo, mas que tínhamos que esperar um pouco. A estagiária, eufórica, perguntava à aluna: "Posso chamá-los?". Ela respondia: "Ainda não. Temos que treinar. Não posso errar. Eu tenho que mostrar que eu aprendi" (Vieira, 2015a, p. 250). Quando autorizados pela aluna, nos dirigimos até as duas, que nos esperavam no pátio da escola.

Nesse ambiente, havia mesas fixas. Em uma delas, encontramos a estagiária, Tatiana e Isabela (outra aluna que estudava na escola). Elas puseram várias fichas sobre a mesa, tendo algumas um desenho e outras as letras do alfabeto. Todas ficavam visíveis. Tratava-se de um jogo cujo comando era: "Pegue uma ficha correspondente a um desenho e, em seguida, selecione a ficha que tem a letra inicial do desenho escolhido". As alunas jogaram e sinalizaram os nomes dos desenhos e das letras. Em determinada fase do jogo, Tatiana selecionou uma ficha que continha o desenho de um rato. Prontamente pegou a ficha com a letra "R", sendo indagada pela estagiária: "Que letra é essa?". Ela respondeu: "O 'R'". A estagiária replicou: "O 'R' é a letra de quem?". Sorrindo, a aluna respondeu: "Do rato, mas também da Rosana" (nome da estagiária) (Vieira, 2015a, p. 250).

Em seguida, sobre o "T", a estagiária fez o mesmo procedimento, e a aluna disse: "Essa é fácil, é do meu nome: Tatiana" (Vieira, 2015a, p. 250). Assim, perpassaram todo o alfabeto. Era interessante observar a atividade, pois, em questão de meses, ela já dominara todo aquele conteúdo que, até então, era desconhecido. Certa hora, tentamos desafiá-la, retomando a letra "R": "Hoje estou meio esquecido. Qual é o nome dessa letra mesmo?". Sem rodopios, ela respondeu: "[...] que cabecinha fraca você tem, heim! Não te ensinei que é o 'R' do rato e da Rosana?" (Vieira, 2015a, p. 250).

Essa passagem repercutiu na escola. A cada conversa, o episódio surgia para que evidenciássemos as potencialidades da aluna. Relembrávamos as contribuições de Meirieu (2002) sobre a função social da escola e da educabilidade humana. Em uma oportunidade, a docente de educação especial também problematizou o fato com os demais regentes e disse: "[...] desde que Tatiana percebeu que na escola tem alguém falando de aprendizagem e buscando evidenciar que ela aprende, ela não tem perdido tempo; tem mostrado o quanto aprende e o quanto precisa ser ensinada"

(Vieira, 2015a, p. 251). Assim, as teorizações de Meirieu (2002, 2005), em diálogo com as questões que atravessavam o processo de escolarização dos alunos, iam compondo momentos de formação continuada e, de certa forma, contagiando também os estudantes que precisavam afirmar o quanto sabiam e podiam aprender.

Considerações finais

Os diálogos entre as teorizações de Meirieu (2002, 2005) e a pesquisa realizada na escola, desdobramento do Oneesp, nos permitiram refletir sobre a formação dos docentes para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada de professores, na relação entre teoria e prática, se mostra como uma ação potente para a constituição de práticas pedagógicas comprometidas com o direito à educação, bem como para o adensamento dos saberes-fazer docentes.

Por meio dos processos formativos, os docentes da escola pesquisada depreenderam que atividades mais criativas despertam o interesse dos alunos pelo ensino, sendo necessário analisar os modos como os alunos têm seus processos de escolarização interpretados. Para tanto, se perguntam sobre os porquês da não aprendizagem de Lucas e de Tatiana, buscando novos sentidos para os currículos escolares e as estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem.

A pesquisa aponta o quanto nossos olhares compõem “laudos” que projetam a crença de que os alunos são ineducáveis, pois se trata de conhecer um outro permeado de impossibilidades. Diante disso, compreendemos que é importante apostar na educabilidade e na concepção da escola como espaço de todos, contexto que nos leva a pensar que mediamos a aprendizagem de pessoas, e não de deficiências – um movimento fundamental para rompermos com processos de exclusão nas escolas e nas salas de aula.

Desse modo, este estudo apresenta reflexões importantes aos processos de formação de professores na interface com a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, destacando: a pesquisa de novos modos de ensinar e aprender na diversidade/diferença; a constituição de práticas de ensino pautadas nos pressupostos da pedagogia diferenciada; a mediação de conhecimentos comprometidos com a produção de vínculos entre os alunos e a sociedade; a vivência de momentos pedagógicos com todos os alunos, inclusive com aqueles que desafiam os saberes-fazer docentes; e os processos de interação entre alunos e professores no trabalho pedagógico da escola.

Além disso, a pesquisa reforça que os alunos aprendem quando dispõem de condições pedagógicas e quando deles são afastados prognósticos de impossibilidades. Lucas e Tatiana, os dois estudantes envolvidos na investigação, tinham seus processos de aprendizagem atravessados por barreiras, mas que, quando tensionadas, abriram espaços para possibilidades de acesso ao currículo escolar.

Esses destaques, simultaneamente, são possibilidades de inclusão escolar, bem como desafios à escolarização de alunos público-alvo da educação especial, por isso são necessários outros estudos sobre a formação de professores na relação entre teoria e prática para pensarmos: como articular reflexões sobre a apropriação do conhecimento por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Como conjugar o currículo comum às especificidades de aprendizagem? Como relacionar os processos de alfabetização à formação docente e ao trabalho pedagógico? Quais possibilidades/desafios da avaliação de identificação sem rotulações? Questões como essas, entre outras, podem ser levantadas, evidenciando o quanto podemos avançar na formação de professores sem desvincular a interação entre teoria e prática. Diante disso, assim como o Oneesp se desdobrou em outras pesquisas, entendemos que as perguntas explicitadas podem fundamentar investigações apoiadas em teóricos que pensam a escola como espaço plural e para todos, buscando elementos para a formação de professores críticos e comprometidos com a mediação de conhecimentos na igualdade e na diferença.

Meirieu (2002, 2005) nos instigou a pensar que educar não é uma tarefa fácil, no entanto um compromisso ético com a formação humana. Por isso, a escola inclusiva é aquela que reconhece que os estudantes percorrem itinerários diferenciados de aprendizagem, mas todos têm o direito de aprender. Cabe às redes de ensino, aos gestores e aos profissionais da educação compreenderem o quanto a formação docente deve ser incluída como política pública e um investimento do educador para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, os momentos de formação precisam estar atrelados a melhores condições de trabalho para que os profissionais da educação possam problematizar os conhecimentos mediados e as práticas pedagógicas, desafiando-se à pesquisa, ao estudo, à desconstrução de verdades cristalizadas sobre os alunos e à busca por novas alternativas de ensinar a todos.

Referências

ANACHE, A. A.; ESCOBAR, S. A. C. *A caracterização do atendimento educacional especializado no município de Campo Grande*. Campo Grande, 2012. Relatório final apresentado como requisito final ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

ANJOS, H. P. et al. Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém, Pará. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2014. 1 CD-ROM.

BORGES, C. S. *Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Campinas, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da Anped: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 77-92, maio/ago. 2011. Edição especial.

MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1996.

MEIRIEU, P. *Aprender sim, mas como?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. *Cartas a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, E. G. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. São Carlos, 2010. Projeto de pesquisa do Observatório da Educação. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

NASCIMENTO, A. P. *Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões*. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

VIEIRA, A. B. *Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo e o atendimento educacional especializado*. 2015. Relatório (Pós-Doutoramento em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015a.

VIEIRA, A. B. *Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo e o atendimento educacional especializado*. Vitória, 2015b. Diário de campo do pesquisador.

Recebido em 10 de outubro de 2018.

Aprovado em 16 de junho de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publica apenas textos inéditos. É um periódico de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto, permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos autores (as), não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da Revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics (Cope)* e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

1 Submissão

Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do Open Journal System - OJS (rbep.inep.gov.br/ojs3), cujo acesso é realizado mediante cadastro anterior.

2 Tipos de textos aceitos na RBEP

2.1 Estudos – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:

- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados e aprovação do conselho de ética, quando for o caso.
 - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema e questão de relevância para a área de educação.
- 2.2 Relatos de Experiência – artigos que relatem projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados, contextualizados e metodologicamente fundamentados.
- 2.3 Resenhas – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

3 Normas gerais para apresentação dos originais

- 3.1 *Idiomas*: os textos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os textos em espanhol ou inglês devem ser submetidos devidamente revisados por especialista na língua. A comprovação deverá ser realizada por meio de declaração assinada pelo revisor e submetida como documento suplementar.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo científico e relato de experiência não poderá exceder o total de quatro pessoas.
- 3.2.2 O número de autores por resenha não poderá exceder o total de duas pessoas.
- 3.2.3 Na RBEP, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído de forma substancial em todas as seguintes etapas do trabalho:
- (1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
 - (2) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
 - (3) aprovação final da versão submetida.
- 3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento

suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais de cada um. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado denominado "Colaborações".

3.2.5 A identificação de autoria do texto deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso de «XXX» em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, que possam identificar a autoria.

3.2.6 É preciso remover a autoria do arquivo por meio da opção Propriedades, no Microsoft Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.

3.2.7 Todos os autores devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da Revista. Em nenhuma hipótese serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.

3.2.8 Os autores que tiverem texto aprovado para publicação deverão respeitar o prazo de 24 meses para realizar uma nova submissão. Artigos de autores recém-publicados que venham a ser submetidos à revista serão arquivados.

3.2.9 A aceitação do texto pela revista implica automaticamente a cessão de seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

3.2.10 A RBEP reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade do periódico.

3.3 *Mídia*: os textos podem ser submetidos no formato Microsoft Word (.doc e .docx), Open Office (.odt) ou RTF, configurados com entrelinhas 1,5, e conter entre 28.000 e 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave nos três idiomas e referências).

3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* (acessar o site: www.rbep.gov.br).

3.3.3 O nome do arquivo enviado não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

3.4 *Fonte*: Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.

3.5 *Ilustrações*: as imagens devem possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros,

tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem vir em preto e branco e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.6 *Título*: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e espanhol.

3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres com espaço.

3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:

- a) *Descrição* – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso) e a natureza do problema tratado.
- b) *Objetivo* – ressalta o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho.
- c) *Justificativa* – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado.
- d) *Metodologia* – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.
- e) *Resultados* – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

3.8 *Palavras-chave*: os artigos devem apresentar entre três e cinco palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas, quando possível, em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação*, – e vir traduzidas para o inglês e o espanhol.

3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).

3.9.1 As citações diretas com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

3.9.2 As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

- 3.9.4 - A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 3.9.5 A omissão de referência de citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 7.2).
- 3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.
- 3.11 *Referências bibliográficas*: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 3.11.2 Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.
- 3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 3.13 *Destaques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.
- 3.14 As resenhas devem seguir as mesmas exigências indicadas para os demais gêneros textuais, no entanto, devem possuir extensão entre 10.000 e 15.000 caracteres, considerando os espaços.
- 3.15 A não observância das normas gerais de apresentação dos textos ensejará o arquivamento da submissão. Assim como a inadequação da submissão ao foco e ao escopo da Revista.

4 Processo de avaliação

4.1 Avaliação cega por pares (1ª etapa)

- 4.1.1 Os artigos são avaliados por dois consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados,

diversificados regional e institucionalmente. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica para garantir imparcialidade na avaliação.

4.1.2 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes em diferentes linhas de pesquisa da área de educação de diferentes instituições do país.

4.1.3 Serão considerados na primeira etapa de avaliação de mérito dos textos os seguintes critérios:

- a) relevância do tema para a área de estudo;
- b) clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
- c) pertinência e atualidade da bibliografia;
- d) consistência teórico-metodológica;
- e) rigor na utilização dos conceitos;
- f) adequação argumentativa da análise dos resultados.

4.1.4 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
- b) Correções obrigatórias – são solicitadas ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.

4.1.5 No caso de o texto receber duas avaliações indicando a não publicação, a submissão será arquivada nesta etapa do processo e o autor será comunicado.

4.2 Decisão da Editoria Científica (2ª etapa)

A aprovação final dos textos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP, mediante a emissão de parecer consolidado. A Editoria Científica decidirá pela pertinência da publicação dos textos submetidos, conforme os objetivos de cada seção e o escopo da Revista.

4.2.1 O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) é imprescindível para a publicação do artigo.

4.2.2 Nesta etapa, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando sobre a decisão da editoria científica (aceito, rejeitado ou alterações obrigatórias).

Caso a decisão indique correções obrigatórias, o texto reformulado será submetido à terceira e última rodada de avaliação. A Editoria Científica reserva-se o direito de recusar artigos cujas modificações não atendam às suas recomendações.

4.3 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.

4.4 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da Revista.

5 Agradecimentos

5.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.

5.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.

5.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão.

6 Diretrizes éticas

6.1 *Originalidade*: a submissão de um original implica que o trabalho:

- a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
- b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
- c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.

6.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.

6.3 *Deteção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao *software* de deteção de plágio *Similarity Check*.

6.4 *Publicação redundante (autoplágio)*: não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou se apropriar de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor.

6.5 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente

referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à RBEP.

- 6.6 Uma vez identificado plágio, superior a 30%, o autor ficará impedido de submeter novo artigo à Revista por um período de 24 meses.
- 6.7 Observar as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, quando os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou informações identificáveis, na forma definida pela Resolução CNS, nº 510, de 07 abril de 2016.
- 6.8 *Análise de má conduta científica*: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica.
- 6.9 *Política de retratação*: caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a RBEP poderá adotar as seguintes medidas:
 - a) advertir o autor;
 - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
 - c) retirar o artigo da revista *on-line*, no caso de já publicado;
 - d) dar publicidade na Revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

APRESENTAÇÃO

ESTUDOS

As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos e fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais

Matheus Freitas
Rayza Sarmiento

Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de pedagogia: uma análise

Liliana Soares Ferreira
Célia Tanajura Machado
Mariglei Severo Maraschin

Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar

Fernanda Rossi
Dagmar Hunger

Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do PARFOR

Enizete Andrade Ferreira
Maely Ferreira Holanda Ramos
Edson Marcos Leal Soares Ramos
Andréa Lobato Couto

Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade sobre o trabalho docente

Ademir José Rosso
Bruna Emilyn da Silva
Vânia Katzenwadel de Oliveira
Franciely Ribeiro dos Santos

A influência das emoções no aprendizado dos escolares
Joelson Carvalho Souza

Adolfo Antonio Hickmann
Araci Asinelli-Luz
Girlane Moura Hickmann

O Praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do Voleibol

Raquel Valente de Oliveira
João Francisco Magno Ribas

Perfil motivacional, formas de estudo e satisfação com a vida de estudantes universitários

Daniel Augusto Honório
Josiane Aparecida de Jesus
Gracielle Fin
Rudy José Nodari Júnior

Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil: realidade ou utopia?

Albenise Laverde
Cláudia Terezinha de Andrade Oliveira

A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975)

Rosana Areal Carvalho
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Raquel Jesus Evangelista

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco

Everaldo Nunes de Farias Filho
Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Formação de professores e educação especial: contribuições de Meirieu

Alexandro Braga Vieira
Denise Meyrelles de Jesus
Jovenildo da Cruz Lima
Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano

DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO