

Welisson Marques  
(Org.)

# Educação, Linguagem e(m) Discurso

Perspectivas Teóricas e Analíticas

Educare  
publicações





Welisson Marques  
(Org.)

# **Educação, Linguagem e(m) Discurso**

Perspectivas Teóricas e Analíticas

Educare  
publicações



Todos os direitos reservados  
2020 ®

1ª edição, 2020

ISBN: 978-65-00-02755-6

Educação, linguagem e(m) discurso: perspectivas teóricas e analíticas.

Nenhuma parte desta publicação pode ser citada sem a atribuição das devidas referências.

No part of this publication can be cited without attributing the appropriate references.

Educare publicações

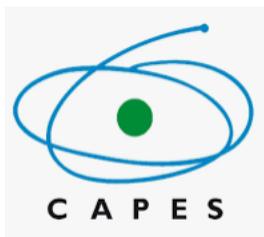
E24 Educação, linguagem e(m) discurso: perspectivas teóricas e analíticas /  
Welisson Marques (org.). – Uberaba (MG): Educare publicações, 2020.  
412 p.  
ISBN: 978-65-00-02755-6

1. Educação. 2. Pesquisa em educação. 3. Linguagem. 4. Análise do discurso.  
5. Ensino profissional. 6. Ensino superior. 7. Linguagem e línguas - Estudo e  
ensino. 8. Literatura - Estudo e ensino. I. Título. II. Marques, Welisson.

CDD – 370.72

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Andreia Beatriz Pereira – CRB8/8773  
– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp

Apoio:



*Dedico esta obra a todos os  
professores do Brasil que  
lutam por uma sociedade  
mais justa e democrática.*

# SUMÁRIO

**Introdução** 8

## **Parte I**

### **Educação Profissional: perspectivas histórica e analítica**

*Trajetórias da Educação Profissional em diferentes contextos históricos no Brasil*

Welisson Marques

Elaine Antunes Fidélis 18

*Ensino Médio Integrado no Brasil: apontamentos históricos e educacionais*

Luciano Marcos Curi

Camila Cunha Oliveira Giordani 56

*A evasão na educação profissional: o curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas de um Instituto Federal de Minas Gerais*

Geraldo Gonçalves de Lima

Jeanne Gonçalves Rocha 76

## **Parte II**

### **Processos educativos e pesquisas em discurso**

*A educação do homem grego*

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

Maria Elizabeth Bueno de Godoy 98

*Aplicação da lei 10.639/2003 nas escolas de ensino fundamental e médio da cidade de Uberaba-MG – avanços ainda tímidos, no campo pedagógico*

Otaviano José Pereira

Camila Aparecida Oliveira da Costa 126

<i>Inventário bibliográfico sobre as Licenciaturas em Ciências nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i>	
Michelle Camara Pizzato	
Renato Avellar de Albuquerque	149
<i>A pedagogia freireana no ensino de matemática</i>	
Paula Teixeira Nakamoto	
Flávia Júnia Justino Pacheco Garcia	177
<i>Estudante surdo e o ensino de Paleontologia: análise da inclusão em aulas de Ciências na interação com um Museu</i>	
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli	
Ariany Palhares de Oliveira Borges	193

### **Parte III**

#### **Educação Superior, Ensino de Línguas e Literatura**

<i>Trajetória histórica do ensino de língua espanhola no Brasil</i>	
Anderson Claytom Ferreira Brettas	
Carolina Andrade Rodrigues da Cunha	
Katia Aparecida da Silva Oliveira	222
<i>Currículo Integrado e o Ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado</i>	
Welisson Marques	
Ana Lúcia de Figueiredo	246
<i>A busca pela democratização da Educação Superior brasileira</i>	
Elisa Antônia Ribeiro	
Gabriela Fernanda Silva Borges	273
<i>TDIC, Smartphones e seus aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira</i>	
André Souza Lemos	
Norma Ferreira Cunha	307
<i>“O homem duplicado” de José Saramago: A existência do duplo e a instauração do medo</i>	
Karina Luiza de Freitas Assunção	345

<i>O diário íntimo em Quarto de Despejo e Diário de Bitita (de Carolina Maria de Jesus) como tentativa de serenar a solidão, acobertar-se da loucura e atenuar o perigo da morte</i> Fabiana Rodrigues Carrijo	363
<b>Um pouco de Poesia...</b>	
<i>Entre textos e poemas</i> Otaviano José Pereira	386
<b>Sobre o organizador e os autores</b>	402

## INTRODUÇÃO

Esta obra intitulada *Educação, Linguagem e(m) Discurso - Perspectivas Teóricas e Analíticas* está dividida em três partes e apresenta estudos e pesquisas realizados em diferentes programas de pós-graduação em Educação e Estudos da Linguagem no Brasil nos últimos anos: o primeiro eixo trata sobre perspectivas histórica e analítica em educação profissional; o segundo enfoca processos e práticas educativas; e o terceiro eixo aborda a educação superior, o ensino de línguas e a literatura.

Nesse sentido, estão congregadas pesquisas realizadas por colegas professores e pesquisadores de diferentes instituições do país: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais (SRE-MG), além de professores-pesquisadores de diferentes *campi* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): Campus Uberaba, Campus Uberaba Parque Tecnológico, Campus Paracatu e Campus Uberlândia Centro. Todos os capítulos possuem, no mínimo, um doutor como autor ou coautor.

A primeira parte desta obra intitula-se *Educação Profissional: Perspectivas histórica e analítica*. Esta parte nasce, por um lado, da necessidade de debate sobre a essência do sentido de educação profissional na atualidade, conforme apregoa a literatura da área, e por outro, da relevância em explicitar o que é formação integral. A educação brasileira, em toda a sua história, apresenta-se “dependente” dos sistemas políticos e econômicos e é utilizada como mecanismo de manutenção do *status quo* social, isto é, sua compreensão

histórica revela uma dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino profissionalizante, voltado para as camadas menos favorecidas e atende, comprovadamente, às necessidades do mercado de trabalho. De tal modo, no primeiro capítulo, Welisson Marques e Elaine Antunes Fidélis tratam sobre as *Trajéorias da Educação Profissional em diferentes contextos históricos no Brasil*. Este capítulo traz um percurso histórico do ensino profissional no Brasil, desde o surgimento das primeiras escolas técnicas no século XX, até os dias atuais. Tal percurso será relacionado aos diferentes contextos sociopolíticos e econômicos de modo a situar como a educação profissional se manifesta na história brasileira, enfatizando os cenários existentes que revelam a perpetuação da dualidade entre o ensino regular e o ensino profissional. De tal sorte, a importância da Rede Federal para a educação técnica e profissional é proposta como um diferencial com vias à formação integral dos sujeitos.

Continuando as discussões arroladas no capítulo I, Luciano Marcos Curi e Camila Cunha Oliveira Giordani discorrem, na sequência, sobre *Ensino Médio Integrado no Brasil: apontamentos históricos e educacionais*. As exigências atuais impõem novos estímulos às instituições de ensino. Isso ocorre, principalmente, em função das novas demandas do mercado, da necessidade de qualificação do trabalho frente à modernização, à automatização dos equipamentos e da participação dos trabalhadores nas tomadas de decisões. Assim, os desafios da escola pública são inúmeros. O Ensino Médio Integrado aos princípios técnicos e tecnológicos situa-se, atualmente, em uma estrutura educacional centrada nas formas fragmentárias de educação, desarticulada do processo global. De tal modo, as instituições trabalham, muitas vezes, com modelos variados de ensino, desprivilegiando o estudante pobre e o jovem trabalhador. Observa-se, nesse sentido, uma dicotomia entre Ensino Médio, mundo do trabalho e comunidade,

colocando-se uns de costas para os outros. Assim, este capítulo propõe refletir sobre a última etapa da educação básica, dando enfoque à modalidade integrada à educação profissional.

O último capítulo desta primeira parte intitula-se *A evasão na educação profissional: o curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas de um instituto federal de Minas Gerais*, e foi escrito por Geraldo Gonçalves de Lima e Jeanne Gonçalves Rocha. Nesse sentido, os autores afirmam que a evasão escolar é considerada um fenômeno complexo e que traz prejuízos tanto para o estudante, quanto para as instituições de ensino, governo e sociedade. Os estudos relacionados à temática têm se mostrado grandes aliados à compreensão do problema, bem como instrumentos norteadores para algumas ações de intervenção. Sendo assim, o presente capítulo propõe apresentar ações estratégicas elaboradas e implementadas com vistas à intervenção e monitoramento da evasão no curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de um campus do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Embora a evasão esteja presente em todos os cursos dessa instituição, independentemente do nível de ensino, o curso de tecnologia em questão é o que apresenta um dos índices mais alarmantes. Assim, o texto inicia-se com uma breve revisão bibliográfica, contemplando conceitos e reflexões acerca da temática. Posteriormente, apresenta e discute as causas elencadas pelos evadidos do curso em questão durante pesquisa realizada, destacando as principais ações implantadas com vistas ao combate à evasão de seus estudantes.

A parte II desta obra intitula-se *Processos educativos e pesquisas em discurso*, cujo primeiro capítulo trata sobre *A educação do homem grego* e foi escrito por Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes e Maria Elizabeth Bueno de Godoy. Os autores problematizam o ensino do homem da perspectiva da Grécia Antiga e pretendem, assim, retomar alguns conceitos

gregos de educação, dos modelos clássicos da tragédia e da sofisticada para demonstrar a influência sobre aquilo que chamamos atualmente de educação. Segundo os autores se tomarmos o mestre como o artífice e o discípulo como objeto desse ensino, devemos ter em mente que a arte de ensinar é conveniente ao discípulo e não ao mestre. O mestre, portanto, é instrumento para que se possa ensinar tal arte ao discípulo. Assim, o objetivo do trabalho é refletir o ensino, seu instrumento e seu objeto com o intuito de repensar o caminho do ensino na educação. Para isso, os autores se pautam nos conceitos *paidéuticos* na formação do homem grego da Grécia Clássica.

Com o título *Aplicação da lei 10.639/2003 nas escolas de ensino fundamental e médio da cidade de Uberaba-MG – avanços ainda tímidos, no campo pedagógico* Otaviano José Pereira e Camila Aparecida Oliveira Costa avançam as discussões desta parte. O capítulo em pauta resulta de uma pesquisa em torno da familiaridade de professores e gestores de escolas públicas de Uberaba-MG a respeito da Lei 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade de conteúdos de ensino e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Tal legislação que alterou a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. Lei 9.394/96) reflete a concretização de políticas públicas e se mostram fundamentais ao ressaltar a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira. Neste sentido, o objetivo principal deste texto, resultado de uma pesquisa de campo, consistiu em averiguar o nível de conhecimento dos/as professores/as e gestores/as em relação à referida lei.

O capítulo intitulado *Inventário bibliográfico sobre as Licenciaturas em Ciências nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica* e escrito por Michelle Camara Pizzato e Renato Avellar de Albuquerque tem por objetivo a constituição de um panorama sobre as produções científicas que possuem

como tema a interseção entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e as Licenciaturas em Ciências, buscando-se um enfoque de tais temas sob a perspectiva da Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann. O texto é um inventário da produção bibliográfica científica brasileira encontrado a partir da busca em três indexadores, a Scielo (*The Scientific Electronic Library Online*), o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A metodologia consistiu no lançamento de descritores, exportação de resultados dos indexadores e filtragem manual ou com auxílio de planilhas para seleção das produções. Foram selecionados 64 trabalhos com significativo grau de relevância, os quais foram analisados com relação ao ano de publicação, conteúdo específico, instituição de origem, palavras-chave, entre outros critérios, sendo os resultados representados graficamente para melhor leitura de suas particularidades. Ressalta-se a inexistência de trabalhos que abordassem os dois temas concomitantemente sob o aporte teórico especificado.

Na sequência, Paula Teixeira Nakamoto e Flávia Junia Justino Pacheco Garcia tratam sobre *A pedagogia freireana no ensino de matemática*. Assim, este capítulo tem como objetivos analisar como a Pedagogia Freiriana pode auxiliar a romper com um ensino tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos e, também, como a formação docente pode contribuir para que os professores tenham condições de auxiliar os alunos a suplantarem as dificuldades de aprendizagem com a disciplina de matemática. Os teóricos que fundamentam esta discussão são Freire (1979; 1996); Smith e Strick (2007); Moran (2005) e Nóvoa (2009). A partir do posicionamento destes teóricos as autoras destacam que a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para romper com um ensino focado na transmissão de conhecimentos. De tal sorte, os professores que

fundamentam seus projetos de ensino na Pedagogia Freiriana têm condições de oferecer um ensino dialógico, dinâmico, mais interessante e em consonância com o atual contexto da sociedade informatizada, possibilitando aos discentes vencerem suas dificuldades de aprendizagem e desenvolverem-se de maneira mais plena.

Para fechar esta parte, Daniel Fernando Bovolenta Ovigli e Ariany Palhares de Oliveira Borges trazem o resultado da pesquisa em espaço não-formal intitulada: *Estudante surdo e o ensino de Paleontologia: análise da inclusão em aulas de Ciências na interação com um Museu*. Os autores ressaltam que a aprendizagem em espaços não formais para surdos mostra-se positiva diante dos estímulos visuais presentes nestes espaços, embora necessitem de maior divulgação para este público e de parcerias com profissionais intérpretes. Destacam a fundamental importância de o professor incluir em seus planejamentos visitas a espaços não formais, tendo em vista que o conhecimento a ser construído nos museus é de grande amplitude e complementa aqueles trabalhados no espaço escolar. Os autores apontam como sugestão haver parcerias entre professores e intérpretes em momentos não apenas de aulas, mas também em momentos distintos como planejamentos e avaliações na busca de melhorias na qualidade de ensino para este público.

A parte III desta obra intitula-se *Educação Superior, Ensino de Línguas e Literatura*. Nessa direção, o primeiro capítulo, de autoria de Anderson Claytom Ferreira Brettas, Carolina Andrade Rodrigues da Cunha e Kátia Aparecida da Silva Oliveira intitula-se *Trajatória histórica do ensino de língua espanhola no Brasil* e apresenta como tema o estudo dos métodos de ensino utilizados por professores de espanhol como língua estrangeira e de sua relação com a trajetória histórica do Brasil. O estudo apresentado analisa o percurso dos métodos utilizados por tais professores, desde a sua primeira aparição de forma obrigatória nos currículos, em 1942, até os dias atuais. Os

autores destacam que, influenciados por acontecimentos políticos e econômicos, há uma grande variedade de abordagens e métodos para o ensino de espanhol, fato que os leva a concluir que ainda vivemos uma constante busca por orientações metodológicas cada vez mais eficazes.

Na sequência, Welisson Marques e Ana Lúcia de Figueiredo apresentam o capítulo *Currículo Integrado e o Ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado*. Por meio de uma revisão bibliográfica, o capítulo traz uma análise das possibilidades de organização do currículo no Ensino Médio Integrado de acordo com os princípios e fundamentos da integração bem como apresenta reflexões sobre o ensino de literatura no ensino médio e as perspectivas para Ensino Médio Integrado.

O capítulo seguinte, intitulado *A busca pela democratização da Educação Superior brasileira*, de Elisa Antônia Ribeiro e Gabriela Fernanda Silva Borges, aborda aspectos do processo de democratização da educação superior no Brasil, considerando as políticas públicas educacionais implementadas para promover a expansão e democratização deste nível de ensino e investiga o perfil discente da educação superior no País. As autoras apresentam reflexões acerca do processo de democratização do ensino superior, abordando a relevância das políticas públicas direcionadas para a expansão e democratização deste nível de ensino e investigam o perfil discente da educação superior brasileira. Concluem que apesar dos avanços rumo à democratização da educação superior brasileira, existem lacunas que não foram preenchidas no enfrentamento das desigualdades sociais.

Na sequência, André Souza Lemos e Norma Ferreira Cunha tratam sobre *TDIC, Smartphones e seus aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira*. Considerando o contexto da aprendizagem móvel no campo das línguas estrangeiras, este capítulo apresenta como objetivo demonstrar

uma análise realizada em dois aplicativos voltados para o ensino da língua inglesa, com enfoque teórico-analítico nas abordagens quanto à mediação da aquisição da LI para além da sala de aula. Os achados trazem o reconhecimento de que as línguas não se desenvolvem independentemente de outras línguas, ressaltando que os resultados do contato das línguas, objeto deste estudo, têm como consequência mudanças nos fatores linguísticos no processo de aprendizado da língua inglesa. Demonstra, também, como o conhecimento da língua portuguesa tem impactos na aquisição do inglês.

No próximo capítulo – “*O homem duplicado*” de José Saramago: *A existência do duplo e a instauração do medo*, Karina Luiza de Freitas Assunção busca compreender a constituição da subjetividade do sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso tomando como referencial o medo. As considerações elencadas no decorrer do artigo ajudam a vislumbrar que a literatura é arte responsável por provocar e inquietar os sujeitos. Através dela é possível observar que sentimentos como o amor, a raiva, o ciúme, a esperança, a tristeza, a alegria, o desejo, a inveja, a amizade, medo e tantos outros, se fazem presentes e apontam para o fato de que os sujeitos estão sempre em movência.

Por fim, o último capítulo desta obra intitula-se *O diário íntimo em Quarto de Despejo e Diário de Bitita (de Carolina Maria de Jesus) como tentativa de serenar a solidão, acobertar-se da loucura e atenuar o perigo da morte*, de Fabiana Rodrigues Carrijo. A partir de uma abordagem teórico-metodológica repousada nos aportes da Análise do discurso francesa, a autora analisa como um sujeito de um discurso constitui sua subjetividade através do exercício de uma *escrita de si*. Assim, ambiciona elencar as singularidades desta *escrita de si*, especialmente, por intermédio de *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1960). A autora traz à discussão o sujeito como um sujeito da escrita que

se vale dela com o intuito de preservar o dia vivido na esperança blanchotiana de que se deve anotar para preservar e preserva-se para não passar incólume. Esta problemática do sujeito, relacionada com o produto de sua escrita, fora tomada por meio dos estudos apresentados por Foucault a partir das noções de escrita de si, o que possibilita inventariar a constituição de um sujeito por meio de sua escrita. Assim, ao intencionar-se uma analogia sobre uma discursividade em Carolina em contraponto com a noção de diário, poder-se-ia aventar que a construção do diário é mobilizada por efeitos da memória enquanto prática para a constituição de uma subjetividade que se acode da tarefa de juntar remendos do passado no momento presente (de construção do diário).

Antes de fecharmos o livro, e para fruição de todos, deixamos o leitor com onze poemas inéditos do professor-pesquisador-poeta, Dr. Otaviano José Pereira.

Desejamos-lhe, portanto, ótima leitura!

**PARTE I –  
Educação Profissional:  
Perspectivas Histórica e Analítica**



# **TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS NO BRASIL**

Welisson Marques  
Elaine Antunes Fidélis

É impossível a neutralidade da educação política  
porque ela é política.  
Paulo Freire (1975)

A educação brasileira, em diferentes contextos históricos, apresenta-se atrelada aos sistemas sociopolíticos e econômicos. Utilizada como mecanismo de manutenção do poder, sua compreensão histórica revela uma dualidade entre, por um lado, um ensino destinado às elites e, por outro, um ensino profissionalizante, voltado às necessidades do mercado de trabalho. Sendo assim, serão abordados, nesse capítulo, os conceitos que fazem parte do tripé de nosso estudo: trabalho, técnica e educação.

A historicidade do ensino profissionalizante no Brasil será percorrida em um contexto social, político e econômico, de modo a situar como a educação profissional se apresenta em diferentes períodos da história brasileira, compondo e reforçando o cenário da dualidade existente entre o ensino médio regular e o ensino profissionalizante. Nesse sentido, a importância da Rede Federal será dissertada como um diferencial no contexto da educação profissional oferecida em articulação com o ensino médio, isto é, o ensino médio integrado.

## **Conceitos de Trabalho e Técnica**

Os termos trabalho e técnica permeiam toda a história do desenvolvimento da humanidade, influenciando efetivamente o contexto político, socioeconômico e educacional das sociedades.

A humanidade, de modo geral, evoluiu a partir de conquistas oriundas do trabalho e do desenvolvimento das técnicas, da ciência e da tecnologia. Os homens primitivos organizavam-se em ambientes que possibilitavam sua subsistência, ou seja, o seu trabalho. Conforme foram aprimorando as técnicas, proporcionaram descobertas, tais como o fogo, que os encaminharam a novos comportamentos. Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho e das técnicas desempenha função importante na concepção das etapas de desenvolvimento da sociedade.

Etimologicamente, o termo trabalho tem sua origem latina: *tripalium*, (*tri-*, que significa três, e *palum-* que se refere à madeira); *tripalium* era um instrumento semelhante à cruz, feito de três estacas de madeiras bastante afiadas e era utilizado na Idade Média, na Europa, como objeto de tortura para obrigar os escravos a aumentarem a produção e, também, para obrigar os pobres a pagarem os seus impostos com a produção do seu trabalho. Nesse contexto, “trabalhar” significava ser “torturado”, sendo assim, os trabalhos somente eram executados por pessoas destituídas de posse. Camponeses, artesãos, agricultores compunham alguns ofícios da época. Somente ao término da Idade Média, no século XIV, o termo trabalho se direcionou ao uso da força física, também das habilidades e do conhecimento humano, para almejar um determinado fim.

A técnica, palavra de raiz grega: *téchne*, pode ser interpretada por “arte” ou “ciência”. Porém, ela é um procedimento que, às vezes, se utiliza de alguma ferramenta e conhecimentos diversos, sejam eles físicos ou intelectuais, para se chegar a um determinado resultado. Historicamente, a técnica não é exclusiva do homem, ela se faz presente entre os animais e responde a uma necessidade de sobrevivência, de transformar seu modo de vida, atendendo suas necessidades; o indivíduo a aprende e a aprimora dando origem a novas técnicas.

Todo trabalho exige uma técnica. Trabalho e técnica comungam do mesmo propósito: atingir um determinado fim.

Por isso, são indissociáveis entre si e essencialmente influentes na história da humanidade, da organização da sociedade, no mundo do trabalho. Dentro das definições da terminologia *trabalho* e *técnica*, compreende-se um pouco a mutação que o termo trabalho foi sofrendo, de acordo com os interesses políticos, sociais e econômicos. Conforme dispõe Marx e Engels, (1974, p.19): “Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material”. Mas produzir trabalho e aperfeiçoar técnicas exigem preceitos que necessitam serem ensinados. Portanto, não se pode conceber trabalho e técnica sem se falar em educação, que é o que conduz ao trabalho e à técnica.

Nas comunidades primitivas, onde o modelo de convivência era coletivo, não dispendo de divisões de classes, essas técnicas e o trabalho se aglutinavam ao processo de educação. Daí o tripé da sociedade em todo o seu percurso histórico: trabalho, técnica e educação, tripé esse que vai se ajustando sempre a interesses do poder, chefes, reis, imperadores, presidentes, como também a outras terminologias históricas que aqui não cabem ser salientadas, mas que delas emanam o controle político, social e econômico que vão direcionar a Educação e seus propósitos, ajustando-a aos fins políticos, sociais e econômicos. Neste contexto, faz-se importante elucidar alguns fatos históricos que contribuíram para a dualidade entre o ensino regular (propedêutico) e o ensino profissionalizante.

## **Um pouco da história da Educação Profissional no Brasil**

O Brasil é o quinto maior país em extensão territorial do mundo, ficando atrás somente da Rússia, Canadá, China e Estados Unidos, o que pode justificar algumas particularidades em relação ao porquê do acesso ao ensino ocorrer de forma precária. No entanto, essas particularidades se generalizam em

relação à dualidade culturalmente existente entre o ensino regular e o ensino técnico profissionalizante. Essa dualidade histórica se revela acentuando-se ou amenizando-se de acordo com o contexto socioeconômico e político da sociedade em cada época.

O Brasil é um país de legado escravista, ou seja, existe um conflito histórico na tentativa de superação, não somente racial, mas econômica e social. Isso se deve ao processo de colonização que se iniciou de forma autoritária, atendendo a interesses do poder da Coroa portuguesa em detrimento de povos mais subalternos economicamente, estipulando uma lacuna dimensional incalculável em prol da hegemonia das classes. Essa estrutura colonizadora dá início a muitas discussões de diferentes abordagens, porém aqui neste estudo, foi limitado a investigar sobre a dualidade provocada na educação. Dualidade esta que se mantém presente, ainda que se faça um discurso político contrário, nos propósitos da educação do ensino regular de nível médio e o ensino técnico profissionalizante.

O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. (BRASIL, 1999, p. 05).

Iniciando a retrospectiva histórica brasileira da Educação, retrocedendo ao Brasil Colônia (1500 a 1822), à parte dos interesses religiosos, concentra-se na análise da atuação dos jesuítas durante esse período que, veladamente, atendia aos interesses também da Coroa, na colonização do Novo Mundo,

que deveria estar predisposto a atendê-los de forma eficaz com seus trabalhos e serviços.

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo (SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008, p. 174).

Havia um interesse mútuo: o papado de arrebanhar novos fiéis e a Coroa de impor o seu reinado e organizar o trabalho na nova Colônia. Essa organização foi, de certa forma, vinculada ao Ensino dos jesuítas que, não conseguindo atingir os seus propósitos com os índios, se dirigiu à população dos menos favorecidos. Entre os seus ensinamentos, a obediência absoluta e sem limites aos superiores era uma doutrina. Assim, em um primeiro momento a Educação serviu como pretexto para a condução do trabalho e da subserviência das classes menos favorecidas. Em contraponto a esse cenário, no mesmo período do Brasil colonial, os jesuítas também serviram para a Educação propedêutica formal da elite, preparando-os, inclusive, para ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra e demais universidades da Europa.

De forma embrionária, iniciou-se, já no período de colonização, a dualidade entre o ensino ofertado às classes menos favorecidas que se direcionavam para o trabalho

subserviente e à elite que se direcionava ao universo do dito “ócio”, que previa uma educação formal propedêutica.

Com a chegada da Corte Portuguesa em 1808, o Brasil deixou de ser Colônia para tornar-se sede do Império. Nesse período pós-expulsão dos jesuítas, a Educação brasileira encontrava-se à deriva. Na reorganização, foram fundadas instituições de Ensino Superior<sup>1</sup>, o ensino propedêutico – direcionado à elite, com a intenção de prosseguimento de estudos no ensino superior, o que se consolidou com a criação do Colégio Pedro II em 1837.

A educação profissional era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades particulares sem fins lucrativos e nos liceus de artes e ofícios. Era voltada para “os menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos (MANFREDI, 2002, p. 74-76).

A Educação Profissional, nessa perspectiva, se consolidou como ensino destinado aos menos validos, uma vez que se destinava aos cegos, surdos e aleijados, sendo ampliada aos menores carentes e órfãos, entre outros marginalizados pela sociedade da época. A educação profissional foi vista como uma alternativa de controle social, uma vez que o ócio dessa camada social dos menos favorecidos levava-os à mendicância e a pequenos furtos.

Percebe-se que, durante o império, o ensino se deu de forma invertida, sendo, em primeiro lugar, o ensino superior priorizado (em que o primário e o secundário eram praticamente privados, com o intuito do ingresso da elite no prosseguimento

---

<sup>1</sup> No Rio de Janeiro, foi criada a academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820).

dos estudos) e, por último, o ensino profissionalizante como forma de controle social. A formação de força de trabalho continuava ligada à produção, ocorria de forma direta nas oficinas e fábricas.

A primeira Constituição do Brasil pós-independência foi outorgada em 1824 pelo Império. Nela se tem o berço do arcabouço legal da educação brasileira, um de seus últimos citados, o art. 179, §32, prevê a educação primária, gratuita a todos os cidadãos. A educação profissional continuava destinada aos desprovidos da sorte, reforçando a dualidade entre o ensino regular propedêutico e o ensino técnico profissionalizante.

O período republicano constou de vários acontecimentos que trouxeram influências até o século XXI. Durante a República velha a educação circulou por alguns ministérios como o da Educação, Correios e Telégrafos, em que o orçamento da Educação era muito inferior aos dos Correios e Telégrafos. Após dois anos, esse Ministério foi extinto e a Educação foi incorporada ao Ministério da Justiça. Do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio vieram as políticas de incentivo ao desenvolvimento do Ensino Comercial, Industrial e Agrícola.

Para se entender esse breve período de importância histórica para a educação técnica profissional, necessário se faz rever o panorama político-econômico-social que, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1889), após a abolição completa da escravatura no Brasil, o país contava com uma população de 14 milhões de habitantes, aproximadamente, 54 mil trabalhadores e 636 fábricas; a economia, acentuadamente agrário-exportadora, compunha-se predominantemente do trabalhador rural. Nesse cenário econômico, fez-se necessária a modificação e a valorização da educação profissionalizante.

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009, p. 02).

O ano 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico profissionalizante-industrial no Brasil, em que se destaca a realização do primeiro “Congresso de Instrução” onde foi apresentado projeto de Promoção do Ensino Prático Industrial, Agrícola e Comercial, que previa, conforme documento do MEC (Ministério de Educação e Cultura), “a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, ao manuseio de instrumentos de trabalho” (BRASIL, 2009, p. 02), a ser subsidiado pela União e Estados; o Senado aumentou o orçamento dos Estados para a criação de Escolas Técnicas Profissionalizantes, sendo criada, no Rio de Janeiro, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro. Houve, pois, a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, são criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Em 1927, o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país, é aprovado pelo Congresso Nacional. Essas medidas operacionais, ou seja, esse salto na educação profissional se deve à demanda do mundo do trabalho, das indústrias brasileiras, que não possuíam trabalhadores qualificados, uma vez que a maioria eram trabalhadores rurais, e despendiam tempo para capacitá-los ao serviço nas fábricas, o que gerava um prejuízo na produção e na economia. A intencionalidade em expandir as fábricas e

contribuir para o processo de industrialização no país que era, até o momento, de economia preponderantemente agrário-exportadora, veio ao encontro da necessidade de políticas sociais para inclusão dos jovens carentes no mundo do trabalho. Tal afirmativa se faz presente no discurso de posse do Presidente da República Afonso Pena em 1906, disponível no documento do MEC: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir *também* para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (grifo nosso). O decreto n. 7.566/1909 dispõe:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo *tecnico* e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 6975).

Assim, a educação profissional iniciou seu processo de expansão não com uma preocupação pedagógica, mas por necessidade econômica e social, conservando o caráter assistencialista, embutido na política econômica.

A Era Vargas, também conhecida como República Nova, se iniciou em 1930, pós- crise mundial de 1929, e foi acompanhada por mudanças no enfoque econômico, isto é, da terra para a indústria. Vários amparos aos trabalhadores brasileiros foram instituídos, incluindo sua preparação para o mundo do trabalho, devido às exigências desse novo contexto

econômico. Durante esse período foi criado o Ministério de Educação e Saúde e, a partir de 1940, houve um impulso industrial no país, em que surgiram grandes empresas estatais como a Companhia do Vale do Rio Doce; havia preocupação muito grande com o fornecimento de energia para comportar o crescimento das indústrias. A Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema voltadas para instrução dos trabalhadores do país que seriam a mão-de-obra especializada para o comércio e a indústria do Brasil, como também o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, objetivavam a reconstrução do ensino no Brasil e defendia que seria “preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção” (RIBEIRO et al, s/d).

O ensino técnico profissionalizante, antes ligado ao Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio, passou a ser incorporado pelo setor educacional; e dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública criou-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que, em 1934, foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Tinha como objetivo a supervisão das Escolas de Aprendizes Artífices, dando início formal ao acoplamento do ensino industrial à estrutura educacional. A Era Vargas expandiu o ensino industrial com políticas e leis voltadas para esse fim. Com a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema houve uma reformulação do Ensino comercial; foi instituído, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), além de outras organizações educacionais. A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a dispor particularmente sobre o Ensino Técnico Profissional e Industrial, e estabelecia em seu artigo 129:

**Art. 129** - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber

uma **educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.**

**O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

**É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários** ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, grifos nossos).

Deve-se considerar este período como de grande avanço para a educação profissional, ainda que os alunos concluintes dos cursos técnicos só sejam autorizados a ingressarem no Ensino Superior em área equivalente à da sua formação. Não se pode ser ingênuo na análise do contexto aqui exposto, uma vez que o verdadeiro sentido ideológico e social da matéria, em relação à Reforma Capanema e ao texto disposto na Constituição Federal de 1937, apontam para a política da dualidade entre o Ensino Regular Propedêutico e o Ensino Técnico Profissionalizante, instituindo o Ensino Profissional para as massas, para atender às necessidades políticas, econômicas ao passo que o Ensino Regular, na época denominado Ensino Secundário, era voltado às elites. Como se pode observar, existe uma manobra político-econômica, intencional, para utilização das massas em prol dos interesses

não só econômicos da elite, como também do interesse em manter a estratificação social.

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana, isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. (...) Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Deste modo, a prática ‘bancária’, implicando o imobilismo, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, se faz revolucionária (FREIRE 2011, p.102).

Pode-se dizer que o Ensino Técnico Profissionalizante foi pensado para assumir um duplo papel de reprodução das relações capitalistas de produção, formando os trabalhadores mais aptos tecnicamente e favoráveis ideologicamente<sup>2</sup>.

Nesse sentido, passaremos, doravante, aos ditos “Anos Dourados” do Brasil. A República populista recebeu esse codinome por dirigir-se à população na tentativa de buscar confiança e estima do povo pelo governo. Foi o período que separou as duas ditaduras do país, em que ocorreram eleições diretas em todas as esferas da política, de vereador a presidente da República. Foi nele que ocorreu a verdadeira industrialização no país, devido principalmente à integração econômica no

---

<sup>2</sup> Ideologicamente favoráveis no sentido de estagnar a população desprovida economicamente, em uma acriticidade; ou seja, incorporar nessa mão de obra, uma postura de passividade ante aos fatos, não propiciando a compreensão e a discussão dos fatos, dentro de uma postura intelectual.

capitalismo ocidental. Durante o Governo de Juscelino Kubitschek surgiu a indústria automobilística, um marco na consolidação da indústria nacional. O Plano de metas para crescer “cinquenta anos em cinco,” contemplou 3,4% do total dos investimentos para a Educação, com o objetivo de capacitar professores para contribuir com as metas de desenvolvimento do país. Foi um período educacional voltado ao tecnicismo.

Alguns acontecimentos marcaram a educação nesse período, entre eles: em 1948 chegou ao Congresso Brasileiro a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, porém sua promulgação só se efetivou após treze anos, em 1961, em que prevaleceram as reivindicações das igrejas e dos donos de estabelecimentos de ensino particulares. No artigo 33 dessa lei, encontra-se a substituição da ideia do Ensino Médio Regular, da preparação do Ensino superior para a formação do adolescente. Outro acontecimento foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, e a nova Carta Magna Constitucional, que destinou apenas sete artigos para a Educação. Em 1953 foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas (EITs) foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, na intenção de ampliar a formação de técnicos e atender ao mercado e à política de desenvolvimento. A campanha do método Paulo Freire de alfabetização foi difundida em 1961. E, em 1962, instituiu-se o Conselho Federal de Educação (CFE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Essas preocupações com a alfabetização ocorreram devido às necessidades mínimas de atender aos novos modos de produção.

A Ditadura Militar foi um período que amedrontou a sociedade por conta da privação de direitos e uso excessivo de força. A censura foi o meio de controle que viabilizou toda a política militar. Os Atos Institucionais foram normas e decretos

editados durante o Regime Militar que se punham acima de qualquer outra legislação, incluindo a Carta Magna, a Constituição Federal. Os Atos Institucionais forneciam aos Militares poderes soberanos para legitimar suas ações, principalmente contra as manifestações coletivas que se encontravam em maior concentração no âmbito escolar; seu objetivo era combater a corrupção e a subversão. Ao todo foram decretados 17 atos institucionais, regulamentados por 104 atos complementares. Os presidentes Militares Castello Branco e Costa e Silva, aliados aos americanos, *United States International for Development* (USAID) e em parceria com o MEC, fecharam doze acordos de reformas de leis no sistema educacional brasileiro, de cunho autoritário e domesticador, como era a própria filosofia do Regime Militar. Esses acordos de ideologia “tecnocrata-repressiva” implantou uma Educação voltada aos princípios administrativos e a educação foi fundida em um sistema empresarial cuja principal função era de:

Promover uma mentalidade empresarial capaz de orientar a implantação do modelo econômico vigente interligado à estrutura do sistema imposto pelas forças armadas, estas duas comissões (MEC/USAID) diferentes buscavam o objetivo de encontrar justificativas para a implantação da política educacional. Tentando, por causa disso, ocultar as características transnacional e subordinada, ou seja, as reformas de bases no 1º e 2º grau e universitárias que viriam em seguida (FONSECA, s/d, s/p).

A educação tecnicista, inspirada no *taylorismo*<sup>3</sup>, e no *Fordismo*<sup>4</sup>, que consistem em alcançar o máximo de produção e

---

<sup>3</sup> Taylorista/fordista: padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do séc. XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido

rendimento com o mínimo de tempo e de esforço, foi instituída para atender às necessidades capitalistas de racionalidade, eficiência, produtividade e a manutenção do sistema, desvalorizando a ciência humana, manipulando o senso crítico em prol da ciência exata, vista como conhecimento válido para o mundo do trabalho.

Nessa concepção, houve uma ganância por formação de mão de obra especializada no menor período possível, e que atingiu também a educação, não somente no que diz respeito à capacitação do aluno para o mercado do trabalho, como também a formação de professores para ampliação da rede de Ensino que, conforme disposto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 5.692/71, amplia a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos. Não havendo número de profissionais habilitados para atender a essa demanda legislativa, foi conferido aos cursos de licenciatura a licenciatura curta, com formação em tempo mínimo, e concedidas aos demais profissionais autorizações para lecionarem. As escolas polivalentes, também conhecidas como ginásios vocacionais, se expandiram com o acordo entre o MEC/USAID. Necessário se fez habilitar profissionais em Educação para se produzir maior número de trabalhadores voltados ao mercado de trabalho.

A maioria das escolas estaduais, do pós-64, eram centros de formação profissional dos filhos da classe operária e trabalhavam na formação desses

---

dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 1996, p.79).

<sup>4</sup> Toyotismo: expressa a forma particular de expansão do capitalismo monopolista do Japão no pós-45, cujos traços principais são: produção flexível, existência de grupos ou equipes de trabalhos utilizando-se crescentemente da microeletrônica e da produção informatizada. A produção é bastante heterogênea, os estoques são reduzidos, e há forte processo de terceirização e precarização do trabalho (*idem, ibidem*).

como instrumentos econômicos do país. Tornam-se, dessa maneira, estabelecimentos educacionais de 2ª classe que teriam de transmitir a “educação tecnicista” – tarefa que não exige conhecimento, apenas habilidades práticas e manuais (FONSECA, s/d, s/p).

Nesse cenário histórico, a elite contemplou uma decadência do ensino público que se voltou para a formação de mão de obra e, assim, essa mesma elite transferiu seus filhos para a rede privada de educação, a qual se especializou nas aprovações dos vestibulares e, de tal sorte, foi vista como uma preparação para a continuidade aos Estudos Superiores. Mais uma vez as políticas brasileiras reforçaram e aumentaram a dualidade entre o ensino médio regular, com deslumbramento de prosseguimento de estudos e por tanto voltada às elites, e o ensino técnico profissionalizante voltado para as massas (menos favorecidas) como mão de obra, com conhecimentos específicos mínimos para atuarem no mundo do trabalho e, assim, atenderem às necessidades sociopolíticas e econômicas do capitalismo. O ex-ministro do Planejamento, Roberto Campos, segundo consta em estudos de Bianca Trindade Fonseca (s/d), afirmou em um seminário realizado em 1968 que “a educação que nos convém e a intenção do governo era formar os filhos dos pobres até o ensino médio, apenas para qualificar a mão-de-obra. A universidade era um local destinado para as elites”.

Vale ressaltar que nesse período histórico, de várias reivindicações e insatisfações estudantis, em relação à ampliação do acesso à universidade, intensificaria o movimento de contestação ao Regime Militar, por isso, conter esse acesso através dos cursos profissionalizantes também compunha uma estratégia política.

As leis estabelecidas sobre educação foram instrumentos de pavor para manter o domínio da sociedade brasileira, como bem se pode perceber pelo Decreto-Lei 477, que foi direcionado

exclusivamente aos atores educacionais; profissionais da educação em todas as esferas, professores, administrativos e alunos, tanto públicos como privados. Objetivava reprimir toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protestos considerados como qualquer ato de subversão, conforme disposto em seu artigo primeiro: “Infração Disciplinar”.

Vários professores, escritores, estudantes e pensadores foram perseguidos, presos, torturados, exilados e mortos, acusados dessa dita “subversão”, ou seja, por se posicionarem criticamente contra a ditadura e a favor da manifestação da autonomia do pensamento.

Várias medidas foram institucionalizadas para conter o pensamento autônomo-crítico e contribuir para uma educação tecnicista que reforça a separação entre teoria e prática; esses prejuízos foram imensuráveis no contexto educacional, entre eles, destacam-se: o não oferecimento das disciplinas de sociologia e filosofia, pois as mesmas despertariam o pensamento crítico que poderia se opor ao Regime; a unificação das disciplinas de história e geografia em Estudos Sociais, que ofereciam um mínimo de informações pontuais e que não abriam espaço para discussões. Além disso, houve a implantação das disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), que valorizavam a pátria e enobreciam as medidas políticas do período. Outro destaque importante é a obrigatoriedade do livro didático, que era escolhido pelo governo e reforçava sua linha ideológica; sendo assim, uniformizava o discurso e, ao mesmo tempo, servia ao propósito de “auxiliar” o professor que chegava com formação mínima e não dispunha de aprofundamentos didáticos e conhecimentos desejáveis.

Nesse paradigma tecnicista de urgência, as escolas técnicas federais aumentaram consideravelmente o número de matrículas e a oferta de novos cursos técnicos, os quais deveriam proporcionar sugestões de habilitação correspondentes

a três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria), e terciária (serviços). Em 1978, com a Lei n. 6.545, três escolas técnicas federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

O período até os anos 1980 foi conturbador não somente no contexto educacional, o foi também para toda a sociedade brasileira. Porém, por volta dos anos 1980, a Ditadura Militar começou o seu declínio, graças às lutas estudantis. A redemocratização começou a ser sinalizada e diante da não eficácia das medidas estudantis foi dispensada das escolas a obrigatoriedade da profissionalização iniciando-se um longo debate sobre a volta das disciplinas anteriormente retiradas.

Nesta breve retrospectiva realizada até aqui, pode-se concluir que a Ditadura Militar acentuou a dualidade entre o ensino público e o privado, entre o ensino médio regular e o ensino técnico profissionalizante e entre a elite e as massas menos favorecidas.

A Nova República foi o período compreendido entre 1985 até os dias atuais (início de século XXI), um período conturbado quanto à estabilização e consolidação da democracia brasileira. Na década de 1980, período inicial pós-ditadura, houve uma estagnação econômica na América Latina, o alto índice da inflação e o desemprego se tornaram foco das políticas brasileiras, porém foi a década de maior mobilização dos educadores.

Nessa década foi realizada a Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), a partir da qual deram continuidade a mais cinco, sendo realizadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e a que deveria ser realizada em 1990, concretizou-se somente em 1991. Destaca-se a IV CBE, realizada em Goiânia em 1986, onde foi aprovada a “Carta de Goiânia”, contendo os tópicos que deveriam integrar o capítulo sobre educação da Constituição Federal. Assim posto, a Seção I do

Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, da Carta Magna, dispõe sobre os princípios da educação do qual se destacam: A gratuidade que se estende a todo o Ensino público. Elevação dos percentuais educacionais, passando para 18%, no caso da União, e para 25%, nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Estabeleceu-se o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – *formação para o trabalho*; V – *promoção humanística, científica e tecnológica do País* (conforme dispõe o Art. 214, grifos nossos).

Além desses dispositivos inseridos no corpo da Constituição de 1988, o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias determinou entre outras medidas:

Eliminação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental deveriam ser atingidas no prazo de dez anos, portanto, em 1998. Com a Emenda RBPAE - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013 215 n. 14, aprovada em 1995, este prazo foi estendido para mais dez anos. E com a Emenda n. 53, aprovada em 2006, o prazo alongou-se por mais 14 anos sobre os dez já definidos no FUNDEF. Com isto, aquilo que a Constituição havia determinado para ser atingido em 1998 foi protelado para 2020 (SAVIANI, 2003, p. 214).

Vinte e dois anos foi o prazo da prorrogação para eliminação do analfabetismo. Como se pode observar, as políticas educacionais brasileiras preferem ir protelando a atuar eficazmente sobre o problema. As Disposições Constitucionais Transitórias dispuseram ainda sobre a criação do Serviço

Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), nos mesmos moldes do SENAI e SENAC, o que remete a uma preocupação também na formação técnica do homem do campo.

Na década de 1990, a reforma do Estado levou à privatização de instituições estatais e iniciou a terceirização de serviços públicos essenciais. Foi um período marcado pela expansão do ensino superior privado, levando a educação a se consolidar no setor mercadológico-empresarial.

Na condição de seres históricos, os homens são seres que caminham para frente, que olham para frente; seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 2011, p.103).

Essa década iniciou-se como um marco em relação aos direitos da criança e do adolescente, ou seja, com a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, houve a regulamentação do trabalho a partir dos dezesseis anos, exceto na condição de aprendiz, quando é permitido, a partir dos quatorze anos, e o trabalho noturno, somente após os dezoito anos de idade. Dispõe também sobre a profissionalização adequada ao trabalho para o adolescente. Percebe-se, nesse marco legal, uma preocupação quanto à exploração de trabalho infantil, prática clandestinamente encontrada no Brasil.

A Lei nº 8.948/94 dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, mediante decreto específico, para cada instituição, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

No ano de 1996 foi sancionada a nova LDB, a Lei 9.394/96. Nela foi dedicado um capítulo exclusivo para tratar sobre a Educação Profissional. Conforme documento disponibilizado no site do MEC:

Superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 1996, p. 05).

Um novo enfoque sobre a educação técnica profissionalizante foi dado na nova LDB, porém ranços culturais e educacionais ainda se encontram arraigados na sociedade quanto a essa modalidade de ensino, ao assumir o trabalho como princípio educativo desvinculado da Educação Básica, do ensino regular. Subentende-se, de forma implícita, a manutenção da dualidade entre o ensino propedêutico, para os que desejam ingressar no ensino superior e o ensino técnico para quem precisa entrar na engrenagem do mercado de trabalho.

O Decreto 2.208/1997 regulamentou a Educação Profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Foi uma iniciativa do MEC com o Ministério do Trabalho e Emprego para implantação de um novo modelo de educação profissional que atendesse ao mundo do trabalho e às exigências do novo mundo tecnológico. Vale ressaltar que ao final da década de 1990 a moderna tecnologia modificou os modos de produção e, necessário se fez adequar-se às novas exigências mercadológicas, ou seja, às transformações no mundo do trabalho. Os avanços tecnológicos são as

justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, financiadas por organismos internacionais.

Ao contrário da década de 1980 em que a educação viveu o centro das discussões e avanços, a década de 1990, mesmo tendo sido propostos vários atributos legais, não é considerada pelos historiadores educacionais uma década rica qualitativamente.

Da virada do milênio até então, a educação técnica profissional se vê diante de novos desafios, anseios, conquistas e perdas, acompanhando a política econômica brasileira.

A política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade (VIEIRA, 1997, p. 68).

A partir de 2004 o país se apresentou relativamente estável em sua economia, com uma expectativa de crescimento de médio e longo prazo. Mantém-se a manutenção da transferência de serviços essenciais à população para a iniciativa privada e parcerias entre estabelecimentos educacionais público-privados mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado. Ilustra-se, aqui neste estudo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que promove o acesso ao Ensino Superior para a população de baixa renda em universidades ou faculdades particulares de todo o país, cadastradas no programa; destaca-se, também, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, o qual teve como princípio atender às demandas do Brasil Profissionalizado, e

que, segundo documento disponível no site do MEC<sup>5</sup>, “destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da Educação profissional integrada ao Ensino Médio, nas redes estaduais”.

Nessa perspectiva de expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível Médio, para suprir as demandas do mundo do trabalho, foi introduzida uma quantidade expressiva de programas sociais, voltados às camadas mais carentes da população. Segundo site do MEC: “até o final de 2015, foram construídas, reformadas e ampliadas 342 escolas públicas estaduais aptas a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio”. Diante desses dados, constatou-se uma elevação no índice de escolaridade do trabalhador e uma familiaridade com as novas tecnologias atuantes nos modos de produção.

Preparando-se para o esperado “crescimento”, em 2005, conforme dados do MEC, ocorre a fase inicial do plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de Ensino. Nesse mesmo ano, a unidade do CEFET-Paraná foi transformada em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

No ano seguinte (2006), foi instituído, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em todos os níveis de Ensino: Fundamental, Médio e Educação indígena. Esse programa teve por finalidade oferecer oportunidade de conclusão da Educação Básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade própria e, assim, possibilitar uma maior ascensão e rapidez ao mundo do trabalho. Ainda, caminhando

---

<sup>5</sup> Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto\_setec.pdf>. Acesso: 20 ago. 2017.

nessa perspectiva profissional técnica profissionalizante, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de Ensino Superior público e privado. A primeira conferência organizada pelo MEC aconteceu ao término desse mesmo ano, “Primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”, foi um marco importante na Educação Técnica Profissional.

Em 2007 foi operacionalizada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta, segundo dados do MEC, entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades em todo o país até o final de 2010. Entre as metas cita-se: oferecer cursos de qualificação, de Ensino Técnico, Superior e de Pós-graduação, respeitando e atendendo às necessidades de desenvolvimento local e regional.

A regulamentação nacional da oferta dos cursos técnicos só entrou em vigência no ano de 2008, sendo, durante o ano de 2007, disponibilizado para consulta pública por um semestre inteiro; esta consulta consistia na divulgação do documento e contava com a participação da sociedade no aperfeiçoamento do mesmo. O catálogo Nacional de Cursos Técnicos continha informações como perfil e competência de cada profissional, serve tanto de apoio aos estudantes na escolha do curso técnico que lhe agradasse, como também, para as instituições na organização necessária para o oferecimento dos mesmos. O Catálogo possuía versões que foram aperfeiçoadas conforme se fez necessário.

Em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se expandiu e foi reconfigurada, a partir da criação dos Institutos Federais (IFs). Em 2011, o Pronatec foi ofertado, e milhões de brasileiros tiveram a oportunidade de se capacitarem, obviamente dentro de certas condições e limites. Várias instituições de ensino técnico-profissionalizantes se despontam

no mercado educacional, sendo subsidiadas pelo governo. O Sistema S<sup>6</sup> e os IFs também compõem esse cenário educacional-mercadológico.

Durante o governo Dilma, a situação do PRONATEC começou a declinar; várias são as dívidas do governo com as instituições de ensino. Acontecimentos políticos escandalosos relativos à corrupção, pedaladas fiscais, Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPIs), lavagem de dinheiro, propinas e adjacentes envolvem o governo na mais degradante história de rombo dos cofres públicos. A partir desses acontecimentos, juntamente com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, cortes consideráveis são feitos na Educação, comprometendo todas as políticas do setor.

## **A organização da Educação brasileira atual**

A organização da educação no Brasil atualmente segue o que dispõe a LDB, as diretrizes básicas propostas para cada nível de Ensino, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB e Conselho Estadual de Educação – CEE de cada Estado, além de outros dispositivos legais tais como decretos e leis orgânicas.

---

<sup>6</sup> Sistema S é o termo utilizado para definir o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (SEST). Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s->>. Acesso: 21 ago. 2017.

Há uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é de oferta obrigatória; ainda que de matrícula facultativa, como é o caso do Ensino Religioso nas escolas públicas. E uma parte diversificada a ser ofertada, conforme proposta pedagógica de cada instituição. A carga horária mínima prevista para o Ensino regular é de 800 horas anuais, não podendo ultrapassar 1.400 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos obrigatórios.

Em regime de colaboração, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizam os respectivos sistemas de Ensino, cabendo aos municípios:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, art. 11).

Aos Estados é incumbida a responsabilidade de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” e à União, a oferta do Ensino Superior, pós-graduações e seus estabelecimentos de Ensino.

As instituições de Ensino em termos administrativos se classificam como públicas, isto é, as criadas, mantidas e administradas pelo poder público; ou privadas, as quais são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Essas podem se apresentar nas seguintes subcategorias, conforme dispõe a LDB (BRASIL, 1996):

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de

direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009);

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

A educação brasileira encontra-se subdividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação infantil, que é ofertada em creches até os três anos e em pré-escolas, de quatro a cinco anos; o Ensino Fundamental, a partir dos seis anos, que se divide em anos iniciais, correspondente aos cinco primeiros anos, e anos finais, do sexto ao nono ano de escolaridade. O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, com três anos mínimos de duração, perfaz uma carga horária não inferior a 800 horas anuais. Nessa etapa está prevista a modalidade de educação profissional de nível médio<sup>7</sup>, direcionada a qualificar mão de obra para a inserção no mundo do trabalho. Ela poderá ser desenvolvida, conforme disposto na Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008, art. 36-B), que altera dispositivos da Lei n. 9.394/96, da seguinte forma:

---

<sup>7</sup> A carga horária específica correspondente a cada curso técnico, encontra-se discriminada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

I - articulada<sup>8</sup> com o ensino médio se subdividindo de maneira: Integrada ou Concomitante; a Integrada é oferecida aos concluintes do ensino fundamental, com matrícula única ao estudante. O ensino médio e o curso técnico são oferecidos na mesma instituição e seu currículo é indissociável. No Concomitante são feitas matrículas distintas para cada curso. Ele pode ser oferecido na mesma instituição ou em instituições distintas para cada curso.

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Conforme disposto no artigo 36-D da LDB “Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior” (BRASIL, 1996, art. 36-D).

A Educação Superior atende a três vertentes diferentes de cursos profissionais: Os cursos de tecnologia, os quais são cursos de formação tecnológica, oferecidos em um período inferior ao bacharelado; possuem foco em uma área específica do conhecimento e visa atender a um padrão específico do mundo do trabalho. Os bacharelados, que são: “cursos que habilitam o profissional para atuar no exercício de atividade acadêmica ou profissional, considerando um determinado campo do saber, porém não o habilitam para o magistério” (BRASIL, 1996); E os cursos de licenciatura, que habilitam o profissional para atuar no magistério da Educação Básica em diversas áreas do conhecimento.

---

<sup>8</sup> Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio, oferecidos nas formas articuladas; concomitante ou subsequente, quando estruturados e organizados em etapas que preveem a terminalidade -saídas intermediárias - faculta ao aluno o certificado de qualificação para o trabalho, relativo a etapa cursada.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino para quem não cursou o ensino fundamental e médio na idade a eles destinados, independente do motivo, ela é prevista para os maiores de quinze anos na obtenção da conclusão do Ensino Fundamental e maiores de dezoito anos para o Ensino Médio. Deve ser, preferencialmente, oferecida de forma articulada com a Educação Profissional.

Ressalta-se que a Educação Especial é contemplada na LDB, e esse público, que demanda atendimento especializado, conforme suas necessidades específicas, deverá ser atendido em todos os níveis de Ensino.

### **A Importância da Rede Federal na Educação Profissional no país**

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil começou formalmente em 1909 com a criação de dezenove escolas de Aprendizizes e Artífices (e que posteriormente deram origem aos CEFETs e IFs), como uma política de manutenção da “ordem social” para as classes desprovidas, ou seja, surgiu com uma dupla função de assistencialismo e força de trabalho. Ela encontra-se presente na história da consolidação do ensino profissionalizante no Brasil. Se inicialmente em sua história ela dirigia-se aos excluídos socialmente e privados de participação e contribuição para a sociedade, hoje, entende-se que ela vem a somar com a sociedade brasileira, tendo como princípio uma educação profissional de excelência, voltada à cidadania e consolidando-se, não como uma política de governo, mas sim como uma política de Estado e assumindo seu compromisso social, independentemente das variáveis políticas, o que a coloca como autora coadjuvante da “valorização da educação profissional e das instituições públicas”.

Uma outra dimensão associada à reconhecida excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que diz respeito à inesgotável competência dessas instituições de, mesmo em tempo de ações de governo descomprometidas com os aspectos sociais, de colocar em primeiro plano a inclusão social, construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas neste compromisso [...] (PEREIRA, 2000, p. 1).

A Rede Federal vivenciou nos últimos anos a maior expansão de sua história, e tem-se consolidado como um amplo espaço de pesquisa, produção de conhecimento e aprimoramento da mão de obra para o mundo do trabalho. Segundo Caldas, os IFs: “responde[m] à necessidade, num país como o nosso, da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública”.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, 2016, p. 01).

A Rede Federal firma o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico do país, também de forma

minuciosa, quando adentra o Brasil em regiões em que o acesso a essa profissionalização compunha um cenário até então inexequível e se preocupa em atender às particularidades de cada região e não em levar um dito “modelo” pronto. Apesar de constituírem uma Rede Federal, sua autonomia autárquica, financeira e pedagógica lhe proporciona uma flexibilidade de ofertas atendendo a demandas específicas do país. Isso vem corroborar para amenizar a discrepância socioeconômica que é tão presente em nossa nação e contribui, conforme Pereira (2008), “com a construção de um país mais digno e ético, uma Educação que alcance diferentes grupos e espaços sociais. Ela propicia a expansão e o acesso às aquisições científicas, tecnológicas e de produção, qualificando profissionais para os diversos setores da economia brasileira”.

O papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social (PEREIRA, 2000, p. 3).

A Rede atua nas modalidades presencial, semipresencial e a distância e as instituições que compõem a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvem projetos de intercâmbio internacional nos países que integram o MERCOSUL, a Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países como o Canadá. Ainda, segundo site do MEC (2016): “as experiências desenvolvidas na Rede Federal constituem-se em uma referência”. Outro destaque que se pode citar na Rede

Federal é quanto às oportunidades de empregabilidade que a mesma oferece devido à credibilidade de ensino no setor produtivo e na comunidade.

A lei 3.775/2008, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. A citada Lei enfatiza que “os institutos deverão ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade”. Ela também dispõe sobre a oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado, que deverão compor metade das vagas dos Institutos.

Em relação às finalidades e características dos institutos, previsto no artigo sexto, destaca-se:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Seção II, Art. 6º, Lei 3775/2008, p.05<sup>9</sup>.

A relevância dos Institutos no âmbito da pesquisa e ensino de excelência, é não só incorporado na prática cotidiana dos institutos, como também o é firmado em cunho legal, incumbindo-o de objetivos específicos, dispostos no artigo seguinte, para se garantir a efetivação operacional, pautada em suas finalidades:

---

<sup>9</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei\\_ifets.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei_ifets.pdf)> Acesso: 12 fev. 2018.

Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Ficam explícitos em seus objetivos as políticas voltadas às necessidades econômicas, como em todo o decorrer da história, porém, nesse contexto, se assegura a educação profissional voltada para uma emancipação do saber autônomo que conduz à pesquisa e à geração de novas técnicas, em um processo dinâmico, acoplado à educação e ao mundo do trabalho, em uma perspectiva diferente da até então assistencialista e aproveitadora. Mas, sim, de fusão entre escola, trabalho, cidadania, visando o aprimoramento do saber científico integrado aos conteúdos da base nacional comum, existentes no

currículo do ensino médio, no propósito de se oferecer uma formação integral de excelência, que possibilite ao aluno não só sua inserção no mundo do trabalho, como também sua inserção e colaboração no mundo social e cultural.

## **Considerações Finais**

As finalidades e objetivos, assegurados em lei, dos Institutos Federais, quebra a “corrente” da vinculação do ensino profissionalizante voltado aos menos favorecidos, colocando-o em um patamar de importância e excelência, aglutinando de forma eficaz ensino regular e profissional; mundo do trabalho e mundo científico, sendo posto como um diferencial no percurso da trajetória profissional.

A Rede Federal possui importância considerável no cenário da Educação profissional do país por assumir o trabalho como princípio educativo congregando-o sob um prisma de autonomia cidadã e integração entre os conteúdos do ensino médio regular e os conteúdos profissionalizantes, proporcionando uma vivência de conhecimentos contextualizados ao invés do conhecimento acumulativo preparatório para a realização de provas.

## **Referências**

ANTUNES, R. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano 17, n.50, p.78-86, abr. 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. *Proclamação da República do Brasil*. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Proclama%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Rep%C3%BAblica\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Proclama%C3%A7%C3%A3o_da_Rep%C3%BAblica_do_Brasil)>. Acesso: 13 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Legislação, Brasília, DF, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 26 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. *Lei 7044/82 / Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso: 13 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4, de 4 de outubro de 1999*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1999. p. 229.

BRASIL. *Ministério da Educação Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educao_profissional.pdf)>, 2009. Acesso: 13 fev. 2018.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso: 23.10.20017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/de 11 de agosto de 1971*. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692->

11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>Acesso: 13 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.*

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso 07.04.2016.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.*

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 07.04.2016.

FONSECA. *Reflexões acerca da educação durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. Disponível em:

<<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/reflexoes-acerca-educacao-durante-ditadura-militar.htm>> Acesso: 13 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1975.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MARX, K; ENGELS, F. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

PEREIRA, P. A. P. A metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 1, p.45-58, 2000.

RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*.

Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concecao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concecao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>. Acesso: 13 fev. 2018.

RIBEIRO, Aparecida de Cássia et al. *A relação entre homem e modo de produção do sistema capitalista*. Disponível em:

<http://portal.metodista.br/gestaodecidades/publicacoes/boletim/09/a-relacao-entre-homem-e-modo-de-producao-do-sistema-capitalista> Acesso: 13 fev. 2018.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.134-151, mar. 2003.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, LiseteBomura. O Ensino jesuítico no período colonial. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189. Editora UFPR. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40602008000100011&pid=S0104-40602008000100011&pdf\\_path=er/n31/n31a11.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40602008000100011&pid=S0104-40602008000100011&pdf_path=er/n31/n31a11.pdf&lang=pt)>. Acesso: 13 fev. 2018.

VIEIRA, B. O. *História do serviço social: contribuição para a construção de sua teoria*. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

# **ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS**

Luciano Marcos Curi  
Camila Cunha Oliveira Giordani

## **Introdução**

O Ensino Médio esteve no centro das atenções no final do ano de 2016 e boa parte do ano de 2017 nos noticiários nacionais. Comerciais de TV, polêmicas e debates, inúmeros artigos, notícias e muitas críticas espalhas pela internet têm ocupado a atenção dos brasileiros quando o assunto se refere a esta etapa da escolarização brasileira. Mas, afinal, o que aconteceu para tanto estardalhaço em relação ao Ensino Médio? A resposta é simples: todos os estudiosos, especialistas, boa parte dos profissionais da educação, que trabalham com esta etapa escolar, e até mesmos os estudantes sabem que o Ensino Médio não está indo bem no Brasil.

A divulgação do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2016 ratifica: o Ensino Médio tem uma estrutura que remonta, no mínimo, à década de 1980, não possuindo muita coerência e sentido com as demandas da faixa etária dos estudantes que o cursam, adolescentes e jovens, e nem com relação aos demais objetivos que dele se espera.

Tal estardalhaço levou o governo Temer a promover mudanças no Ensino Médio, e para isso, no dia 22/09/2016, publicou a Medida Provisória nº 746 /2016. Este instrumento buscou reformar o Ensino Médio no Brasil e lançou uma faísca num barril de pólvora, cuja polêmica tem rendido muitos comentários e poucos esclarecimentos proveitosos. Foi então promulgada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trouxe em seu cerne mudanças para a legislação educacional

brasileira, no que diz respeito tanto à organização curricular para o Ensino Médio, quanto às regras de uso dos recursos públicos a ele destinados.

Nesse sentido, segundo esta lei, o currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos, com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional. O currículo terá 1.400 horas/ano, totalizando 4.200 horas. Porém, a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não pode exceder a 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio. Tal medida já alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, no que tange à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Seção VI – A da LDB), a lei não sofreu modificações até o momento.

Contudo, em meio a tanta polêmica e debates, acredita-se que alguns pontos precisavam ter sido considerados antes da aprovação e da publicação da lei: o primeiro deles seria a necessidade de ter tido uma discussão profunda entre os interessados; e o segundo, a identificação da importância de tal etapa não somente para as demandas futuras, como também para as emergenciais de seu público. Nesse ponto, fazem-se urgentes questionamentos, tais como:

- A reforma proposta pelo governo conseguirá resolver as falhas já detectadas no Ensino Médio atual? Acredita-se que infelizmente não, tendo em vista um debate rápido e desordenado.
- Existe algum modelo de Ensino Médio no Brasil que se aproxima do que se espera desta etapa escolar? Acredita-se que sim. Este modelo se chama: Ensino Médio Integrado e é sobre ele que este artigo irá tratar.

## Ensino Médio Integrado

Percurso historicamente renegado no conjunto das políticas públicas do Estado brasileiro, o Ensino Médio, segundo Carneiro (2012), tem sido entendido como preparação para a universidade, sem identidade própria. Entretanto, esta etapa possui peculiaridades, principalmente no que diz respeito ao aspecto emocional, que demandam atenção por parte daqueles que lidam diretamente com esta fase, como reforça Nosella (2016):

A especificidade pedagógica do ensino de 2º grau decorre da peculiaridade psicológica de sua clientela que, implicitamente, exige da geração mais adulta uma sistemática e racional formação para o exercício da responsabilidade, da autonomia e da criatividade individual e coletiva. (...) O 2º grau é, portanto, um ensino marcadamente histórico e renovador e, dessa perspectiva, deve assumir sua autonomia didático-metodológica (NOSELLA, 2016, p. 21).

Tanto na esfera pública, quanto na esfera particular, percebe-se a falta de sentido desta etapa escolar, que não deve ser destituída de seu compromisso de ser a última etapa da educação básica. Nos termos da LDB, Capítulo II, artigo 22, o estudante do Ensino Médio teve que alcançar alguns objetivos, tais como: preparação para o exercício de sua cidadania, subsídios para que possa progredir tanto no trabalho, quanto em estudos posteriores. No entanto, o que se percebe é um marketing exacerbado, referente principalmente ao Exame Nacional do Ensino Médio.

Segundo Carneiro (2012), é importante que esta etapa não fique focada aos interesses econômicos e ao exame preparatório para o ensino superior, mas que trabalhe competências e habilidades voltadas para a cidadania

participativa e crítica, para o trabalho humano, a democracia, a identidade e a justiça social.

É necessário, nesse sentido, um conhecimento que contribua para a formação integral dos estudantes, voltado para a superação da dualidade existente entre cultura geral *versus* cultura técnica. Esse Ensino Médio deve ser conduzido de forma a incluir não somente o público a ele designado, mas também a EJA; a formação de cidadãos que possam compreender de forma crítica e reflexiva a realidade e o mundo do trabalho – alicerçado em conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos que contribuam para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007).

Ainda sobre a dualidade na educação, da divisão entre trabalho intelectual e manual, educação profissional *versus* escolas de formação geral, Gramsci propõe uma escola única, o que significa dizer “desinteressada”, que oportunizasse as mesmas condições de instrução a todos de forma equânime. Assim:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Saviani (2007), amparado nas reflexões de Gramsci, explicita a respeito da organização do Ensino Médio. Esta etapa, segundo o autor, deve proporcionar aos alunos o conhecimento dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção,

e não o mero adestramento. Sendo assim, não à formação de técnicos especializados, mas de politécnicos – entendida como:

(...) domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processo e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p.161).

Nessa perspectiva, segundo Moura (2007), os estudantes seriam formados não em cursos técnicos específicos, *stricto sensu*, mas em conhecimentos científicos gerais. A opção por um curso superior ou técnico só viria após a conclusão do Ensino Médio na visão politécnica, ou seja, a partir da maior idade ou mais tarde. Porém, será que a realidade brasileira conseguiria implementar a politecnicia, e tudo que isso significaria materialmente falando, conforme mencionado? De acordo com Moura (2007), seria inviável, pois grande parte da população jovem precisa trabalhar para complementar seu rendimento familiar ou, até mesmo, se autossustentar, antes mesmo dos 18 anos.

Daí denota-se a importância de uma escolarização que contemple a formação de cidadãos éticos e políticos, cientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social e com a superação da dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual. Nesse sentido, ainda reforçam Marx e Engels:

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento

unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 1978, p. 62).

Deve-se pensar o problema do ensino considerando que a dicotomia dos saberes e a incapacidade de articulá-los uns aos outros não permite desenvolver a qualidade da mente humana, tendo em vista a contextualização e a integração como premissas que precisam ser mais bem trabalhadas (produzindo sentido), e não tolhidas (MORIN, 2003). “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: que é tecido junto” (MORIN, 2003, p.89, *italico do autor*).

Gramsci (1991) aponta, também, para a necessidade de desenvolver nos educandos o elemento da responsabilidade autônoma, sinalizando que a aprendizagem “ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (GRAMSCI, 1991, p. 154).

Acerca da responsabilidade sobre a construção do conhecimento que seja significativo, da relação dialética entre o ensinar e o aprender, Paulo Freire (1998) nos fala da importância da autonomia como princípio pedagógico para uma educação libertadora para a qual os sujeitos se reconheçam como responsáveis por seu processo de conhecimento e de mudança social. Assim, para Paulo Freire, autonomia é “libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades” (MACHADO, 2008, p.56).

Do ponto de vista pedagógico, de acordo com Araújo et al. (2010), construir um projeto em que os interesses da classe trabalhadora sejam relevados, considerando seu meio, suas necessidades, promovendo a integração entre formação intelectual-política e estratégias de educação para esta classe, é

um desafio a ser enfrentado. Considera-se importante, então, pensar nas últimas notícias das políticas públicas que vêm sendo implementadas e qual o seu real objetivo. Será que estão comprometidas com aqueles que realmente necessitam delas? Ou será que a preocupação é atender a números estabelecidos por organismos internacionais e, conseqüentemente, perpetuar o *status quo*?

## **O Ensino Médio Integrado no Brasil: resumo e legislação**

Na segunda metade da década de 1990, o futuro das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica sinalizava novos percursos. Almejava-se a promoção de uma reforma estrutural baseada não somente em currículos técnicos, mas que dialogasse, ao mesmo tempo, com as demandas sociais e regionais. Porém, um ano após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Decreto nº 2.208/97<sup>10</sup> muda os caminhos da “Reforma da Educação Profissional” (BRASIL, 2010).

O referido decreto acentuava o dualismo (já existente no nível médio no Brasil) entre a formação básica e a formação profissional nos cursos técnicos. Assim, o ensino técnico seria oferecido, prioritariamente, sob duas formas: *concomitante*, com matrículas distintas; e *subsequente*, em que o aluno conclui o Ensino Médio para depois ingressar nesta modalidade. Isso significou uma série de restrições, tanto na organização curricular e pedagógica, quanto na oferta desses cursos no país (BRASIL, 2010). O sonho da politecnia no Brasil, desse modo, ficou adiado.

A manutenção dos cursos de Ensino Médio de caráter profissionalizante passou a ser um negócio de risco, pois: “se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada

---

<sup>10</sup> Tal decreto estabeleceu as bases da reforma da educação profissional.

(estilo Ensino Médio Integrado) poderia fazê-lo, com apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996); o preço desta decisão, contudo, seria a de não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial” (KUENZER, 2003 apud CÊA, 2006). A formação para o trabalho, com o objetivo de elevar os níveis de escolaridade foi, dessa forma, desarticulada durante a vigência do Decreto nº 2.208/97 (CÊA, 2006). Tal financiamento foi materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O PROEP tinha um papel de tornar a Rede Federal mais competitiva, o que significa dizer que, ao prestar serviço à comunidade, poderia também autofinanciar-se, desonerando aos poucos o Estado de sustentá-la. Nesse sentido, os projetos institucionais que propusessem propostas relacionadas ao Ensino Médio eram rejeitados (BRASIL, 2007).

A Portaria 646/97, revogada apenas em 2003, estabelecia que a oferta de vagas para cursos de Ensino Médio, conjugado à Educação Profissional, no ano de 1998, cairia pela metade da oferta disponibilizada em 1997, tendo um teto de, no máximo, 50%. Ou seja, tal portaria reduziu de forma considerável a proposta anterior (BRASIL, 2007), conforme artigo terceiro:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96 (PORTARIA MEC 646/1997, Art. 3º).

Com a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04, novas medidas são editadas para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, fortaleceu-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de ofertar o Ensino na modalidade

Integrada (articulado ao Ensino Médio, com a formação para o trabalho)<sup>11</sup>, permanecendo, também, a oferta de formação nas modalidades concomitante e sequencial (CÊA, 2006). Logo, a proposta de matrícula independente, passa a ser de matrícula única:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno [...] (DECRETO 5154/04, Art. 4º).

Diante do exposto, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (ou Ensino Médio Integrado), antes no plano das experimentações, materializou-se e pode vislumbrar novos caminhos. Exemplo disso foi o processo denominado “ifetização”, conhecido como a transformação das

---

<sup>11</sup> Entende-se por trabalho em seu sentido ontológico: “como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e como os outros homens e, assim, produz conhecimentos” (RAMOS, 2007).

Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este fato esteve relacionado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e culminou, no final de 2008, mais precisamente em 29 de dezembro de 2008 (Lei nº 11.892), na criação de trinta e oito Institutos Federais em todo o Brasil, dentre eles o IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

A Lei nº 11.892/2008 preconizou que os Institutos deveriam, entre outros objetivos, instaurar e promover a pesquisa, desenvolver as regiões onde seus *Campi* estão inseridos, oferecer cursos de licenciaturas, de graduação e pós-graduação e, ainda, reservar 50% de suas vagas para o ensino técnico de nível médio, prioritariamente na Modalidade Integrada. Dando ênfase, portanto, a tal configuração de ensino.

No mesmo período, ainda no segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), algumas questões relacionadas à educação profissional foram aprofundadas, também, em outros entes federativos. O Programa Brasil Profissionalizado, concretizado pelo Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, foi o primeiro, segundo Cêa e Silva (2013), a ter um financiamento por parte do governo federal nos estados, nos municípios e no Distrito Federal que pretendeu:

[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (DECRETO 6302/07, Art. 1º).

Tal programa fomentou e ainda desenvolve ações de expansão, ampliação e modernização das escolas estaduais que possuem a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, objetivando expandir e ampliar a oferta de cursos,

principalmente do Ensino Médio Integrado à educação profissional e tecnológica<sup>12</sup>.

O Brasil Profissionalizado foi regulado pela Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007, que estabeleceu as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios, com uma série de exigências, dentre elas, a adesão dos convenentes ao Compromisso Todos Pela Educação<sup>13</sup>.

O Programa contemplou, entre 2007 até janeiro de 2016, 24 estados. Segundo informação disponível no site do Ministério da Educação (MEC): “foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas”. No âmbito do sistema federal, constata-se a presença do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, em todos os estados da federação.

Em recente pesquisa realizada no período de agosto a setembro de 2016, identificou-se que 85% do país ofertavam a modalidade integrada a nível estadual<sup>14</sup>.

Dentre os estados supracitados, alguns chamam a atenção pela quantidade de escolas Técnicas Integradas, como é caso da Bahia (78), em relação a outros, como Minas Gerais (1<sup>15</sup>) e Rio Grande do Norte (1<sup>16</sup>).

---

<sup>12</sup> Mais informações no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>.

<sup>13</sup> Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação são 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

<sup>14</sup> Não possuem ETIEM os estados de Rondônia, Roraima, Amapá e Amazonas. Todos os estados que possuem Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio também oferecem tal modalidade de forma regular.

<sup>15</sup> Foi implementada, em 2016, na cidade de Brazópolis, uma escola de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio que, atualmente, conta com três turmas.

<sup>16</sup> Segundo informações obtidas, o estado possui uma escola de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com 20 turmas.

É importante ressaltar também que, seja de forma cooperativa, como o estado de Rondônia - que oferta cursos com mediação tecnológica pelo IFRO - seja por meio de autarquias estaduais, como é o caso do Acre (Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi), todos os estados (sem distinção) possuem algum contato com a educação profissional, o que, de certa forma demonstra a importância que se dá a tal modalidade de educação profissional.

### **Concepções e desafios do Ensino Médio Integrado**

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio é uma modalidade oferecida àqueles que já tenham concluído o Ensino Fundamental e tem como objetivo: habilitar profissionalmente o aluno ao final da Educação Básica.

O Ensino Médio Integrado visa, sobretudo, à formação omnilateral dos sujeitos, buscando integrar todas as dimensões da vida no processo educativo, quais sejam: trabalho, cultura e ciência – trabalho em seu sentido ontológico e como prática econômica; cultura que orienta, por seus valores éticos e estéticos, as normas de conduta de uma sociedade; ciência, concebida como os conhecimentos produzidos pela humanidade, que possibilita o avanço das forças produtivas (BRASIL, 2007).

Não significa, assim, a mera junção da Educação Profissional à Educação Básica. Segundo Ramos (2007), ao formar profissionalmente um aluno, o exercício do trabalho precisa ser um dos objetivos, mas não o principal. Devem ser incorporados valores ético-políticos, conteúdos históricos e científicos, que adjetivam a práxis humana, habilitando-os para exercerem de forma autônoma e crítica sua profissão, proporcionando-lhes à compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas.

Mais que priorizar o desenvolvimento do mercado e o fortalecimento da economia, tal modalidade, integrada, busca

superar o modelo socioeconômico vigente, beneficiando o trabalhador e suas relações com o meio em que vive. Nesse sentido, porém, não se busca apenas suprir a necessidade imediata do trabalho, nem se concentra na vertente propedêutica, ela compreende uma forma orgânica num mesmo currículo.

Tal modalidade tem como características principais: a formação com o objetivo ético, técnico e político, que contribua para a transformação social; a superação da dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual e a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

O que se quer, portanto, é que a concepção de educação integrada seja um núcleo sólido. Ou seja, que a educação geral se torne indivisível da educação profissional em todos os campos onde se dê a preparação para o trabalho.

Percebe-se que ainda se faz necessário desmistificar algumas concepções equivocadas de autores que, por não conhecerem ações que buscam minimizar a problemática da dualidade que o nosso sistema educacional enfrenta, acabam por terem uma visão distorcida, a respeito da proposta de Educação Profissional, especificamente da modalidade Integrada ao Ensino Médio, como o caso de Nosella:

[...] é preciso afirmar que não existe complementaridade curricular entre o Ensino Médio de elevada qualidade e o ensino profissionalizante popular, mas oposição: o primeiro é para os dirigentes e o segundo para os dirigidos” (NOSELLA, 2016, p. 135).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o Ensino Médio não deve ser profissionalizante do ponto de vista do “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p.161). Como já dito

anteriormente, isso não significa a mera junção da Educação Profissional à Educação Básica. Mais que priorizar o desenvolvimento do mercado e o fortalecimento da economia, tal modalidade, integrada, busca superar o modelo socioeconômico vigente, beneficiando o estudante que precisa trabalhar e suas relações com o meio em que vive. Nesse sentido, porém, busca-se não apenas suprir a necessidade imediata do trabalho, nem se concentra na vertente propedêutica, ela compreende, assim, uma forma orgânica num mesmo currículo.

Assim, são colocadas em discussão as finalidades desta etapa ou, ainda, sobre o que lhe dá sentido: conhecimentos e sujeitos. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história e constitui o patrimônio da humanidade. Sujeitos que possuem uma vida, uma história e uma cultura. Que têm suas próprias necessidades, porém lutam por direitos universais (RAMOS, 2007): “(...) uma educação para além do capital pressupõe, em última análise, a própria derrocada do capital. A educação que toma o trabalho como princípio educativo já é um passo nessa direção” (ARAÚJO E RODRIGUES, 2010, p. 61).

## **Considerações finais**

Fruto de um desnivelamento de visão daqueles que definem sua política, distante da realidade daqueles que dele necessitam, o Ensino Médio tem sido alvo de controvérsias sobre qual seria o melhor modelo curricular para esta etapa de escolarização. É preciso ter em mente, nesse sentido, que a última etapa da Educação Básica não pode ser apenas preparação para ingressar no Ensino Superior, como também não pode ser apenas preparação para o mercado de trabalho.

Ela corresponde geralmente ao período da adolescência, faixa etária extremamente importante para o desenvolvimento

humano, de cujas demandas específicas precisavam ter encontrado respaldo na discussão sobre qual modelo de Ensino Médio o Brasil dever-se-ia adotar. Assim como nos diz Carneiro (2012), é importante que esta etapa não fique focada aos interesses econômicos e ao exame preparatório para o ensino superior, mas que trabalhe competências e habilidades voltadas para a cidadania participativa e crítica, para o trabalho humano, a democracia, identidade e justiça social.

Tanto na esfera pública, quanto na esfera particular, percebe-se a falta de sentido deste período, que não deve ser destituído de seu compromisso de ser a última etapa da educação básica. Assim, seria importante que o debate político educacional, acerca da reforma do ensino médio, tivesse sido estendido a todos, amplamente, e não somente a uma parcela minoritária da população que, sequer, usufruirá de tal direito.

Segundo Frigotto et al. (2012), é neste nível de ensino que se manifesta de forma mais evidente a oposição entre o capital e o trabalho, expressa no dilema de identidade desta etapa: ela dedica-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? Eis o velho dualismo histórico dessa etapa de escolarização. Esta dúvida deve-se, principalmente, em função das novas demandas do mercado, da necessidade de qualificação do trabalho frente à modernização, da automatização dos equipamentos e da participação dos trabalhadores nas tomadas de decisões.

Nesse sentido, parte da população tem no Ensino Médio Integrado uma oportunidade que, em função da necessidade de antecipar sua inserção no mercado de trabalho, o faz a partir da formação profissional de nível técnico.

Assim, constatou-se que o Ensino Médio Integrado se encontra tanto a nível federal, quanto estadual e até mesmo municipal, em todos os estados do Brasil, o que, de certa forma, demonstra a importância que se dá a tal modalidade de educação profissional.

Dentro do debate acerca da reforma nacional do Ensino Médio e diante do exposto, acredita-se que esta é a modalidade que pode melhor suprir tais carências, isto é, possibilitar aos jovens o entendimento científico, tecnológico e sociocultural; aumentar sua escolarização e melhorar sua qualidade de formação. Porém, muito se tem a perder, caso a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio ou Ensino Médio Integrado venha aderir à Lei nº 13.415, sobretudo pela defesa do governo de uma formação aligeirada e politicamente descomprometida, sob o risco de afastar a convergência entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

## Referências

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. **Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília (DF), [s.n.], 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, [s.n.], 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: fev.2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília (DF): MEC, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Decreto n° 2208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): MEC, 1997. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) >. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Decreto n° 5154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 2004. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Decreto nº 6302/2007, de 12 de dezembro de 2007.

Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília (DF): MEC, 2004. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm)>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Resolução nº 062/07, de 12 de dezembro de 2007. Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Brasília (DF): MEC, 2007.

Disponível em: <

[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000062&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2007&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000062&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC) >.

Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria nº 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília (DF): MEC, 1997. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>

. Acesso em: abr. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

CÊA, G. S. S. **A reforma da educação profissional e ensino médio integrado: tendências e riscos**. In: REUNIÃO ANUAL

DA ANPED, 29, 2006, Caxambu (MG). *Anais...Caxambu* (MG): ANPEd, 2006. Disponível em:<  
<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradição. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. Caderno 12 – Documento Especial. In: **Historia & Perspectivas**, n. 5. Uberlândia – U.F. Uberlândia (MG): EDUFU, 1991.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa (POR): Moraes Editores, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil Profissionalizado. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em: set. 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectiva de integração. Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/10>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas (SP): Alínea, 2016.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores**: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.32 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503411>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007 (no prelo).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, (SP), v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

# **A EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DE UM INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Geraldo Gonçalves de Lima  
Jeanne Gonçalves Rocha

## **Introdução**

Quando se fala em ensino superior no Brasil, historicamente tem-se um nível de educação que sofreu variações dependendo do contexto político-social. De uma educação voltada às elites e classes dirigentes do país, com base numa perspectiva neoliberal, o ensino superior brasileiro passou a ter uma nova configuração frente às mudanças emergentes. Em grande medida, essas variações relacionam-se à educação profissional e tecnológica, sendo que, nas últimas décadas, os cursos de tecnologia acabaram por assumir posição importante no contexto educacional brasileiro. Segundo Moura,

(...) o grande avanço na oferta desses cursos aconteceu a partir da nova LDBEN, de 1996, e do Decreto nº 2.208/1997. Este Decreto e pareceres posteriores do Conselho Nacional de Educação foram fundamentais para consolidar os cursos superiores de tecnologia no âmbito da educação superior brasileira, porque os definiram claramente como cursos de graduação (2005).

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, principalmente a partir de 2003, os cursos de tecnologia tiveram suas matrículas multiplicadas com a justificativa de atender à demanda do mercado frente ao dinamismo econômico vigente e contribuir

para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2012). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de matrículas cresceu de 45.431 para 56.219, entre os anos de 2009 e 2013.

Contudo, apesar do aumento dessa oferta, os altos índices de evasão desses cursos têm gerado preocupações. Em vários países a interrupção do percurso acadêmico pelos estudantes é considerada um fenômeno complexo e que traz prejuízos tanto para o próprio estudante, quanto para as instituições de ensino, governo e sociedade.

Conforme Silva Filho et al. (2007), as perdas de estudantes que não concluem seus cursos caracterizam desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, impactam de tal forma que acaba se transformando em uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e estrutura física.

Além disso, as consequências que decorrem da evasão escolar também são motivos de inquietação, porque refletem nas avaliações das instituições educacionais, enfraquecendo seus resultados quanto à formação de profissionais qualificados. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as ações estratégicas elaboradas e implementadas com vistas à intervenção e monitoramento da evasão no curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *campus* Patrocínio.

Considerando que a implementação desse curso justificou-se principalmente pela grande demanda pelo profissional da área de informação e comunicação nas indústrias, comércio e serviços regionais, o IFTM – *campus* Patrocínio recebe, atualmente, 70 matrículas anuais. Contudo, embora o abandono dos estudos esteja presente em todos os cursos dessa instituição, independentemente do nível de ensino,

o curso de tecnologia em questão é o que apresenta um dos índices mais alarmantes.

O interesse pelo tema surgiu a partir do engajamento do Instituto Federal do Triângulo Mineiro num amplo movimento de combate à evasão orientado principalmente pelas recomendações do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Assim, houve uma maior mobilização quanto à problemática por parte das equipes gestora, docente e de servidores em geral.

Para a construção deste capítulo, foi realizada uma revisão bibliográfica que contemplou algumas obras e legislações sobre o tema, a fim de ressaltar conceitos e aprofundar algumas reflexões. A pesquisa sobre as causas relacionadas à evasão, desenvolvida no *campus* Patrocínio, caracteriza-se como descritiva, sendo que para a coleta de dados foi utilizado como instrumento o questionário estruturado, com perguntas objetivas, encaminhado via *Google docs*. Para tanto, foi necessário o acesso aos dados quantitativos dos evadidos de determinado ciclo de matrículas os quais foram extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

É importante salientar que os alunos considerados evadidos tratam-se daqueles pertencentes a ciclos com previsão de conclusão do curso em período determinado. Conforme reforça o documento orientador do MEC, “o ciclo de matrículas é definido pela data de início e término de cada turma dos cursos ofertados, considerando o tempo mínimo de conclusão previsto no projeto pedagógico” (2014). Assim, o público alvo da pesquisa é, necessariamente, o grupo de alunos que ingressou no curso de ADS no ano de 2012 com previsão para integralização em 2015.

O presente artigo está estruturado em três partes. Na primeira introduz-se uma discussão conceitual sobre a evasão escolar, contemplando algumas reflexões de estudiosos da área.

A segunda parte aborda a contextualização das atividades desenvolvidas no *campus* Patrocínio como parte do trabalho do Programa de permanência e êxito do IFTM. A terceira e última parte deste trabalho apresenta e discute as causas elencadas a partir do diagnóstico qualitativo da evasão no curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFTM – *campus* Patrocínio, destacando as principais ações implantadas com vistas a contribuir para a permanência e êxito dos estudantes desse curso.

## **Desenvolvimento**

Nos últimos anos, os estudos relacionados à evasão vêm aumentando expressivamente como forma de contribuir para a compreensão do problema e instituir alternativas de controle. Em âmbito nacional, destaca-se, como uma das primeiras iniciativas voltadas para os cursos de nível superior, o trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, de 1996.

À época, havia uma grande discussão em torno do descompasso entre altos valores investidos em instituições federais de educação superior e baixos índices de diplomações. Assim, esse estudo reuniu um conjunto significativo de dados sobre o desempenho dessas universidades no que diz respeito aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de cursos de graduação. Foi considerado de grande valia porque

[...] ao mesmo tempo em que contribui para o autoconhecimento de cada instituição participante e lhe possibilita situar-se no panorama nacional, (...) torna-se subsídio valioso à condução de uma avaliação objetiva dos resultados do sistema, avaliação esta indispensável para orientar políticas institucionais e governamentais mais eficazes, no

sentido da melhoria do ensino de graduação (BRASIL, 1996).

As pesquisas sobre a evasão, de maneira geral, trazem uma característica interessante relacionada à sua conceituação. De acordo com Polydoro, “a definição do fenômeno de evasão não tem sido estabelecida sob os mesmos critérios nos vários estudos (...) algumas vezes entendido como um evento único e, em outras, definido em suas diversas modalidades” (2000).

Com o intuito de esclarecer esse conceito, a Comissão Especial de Estudo da Evasão (1996) trouxe algumas diferenciações quanto à evasão de curso, à evasão institucional e à evasão do sistema. A evasão de cursos, conceito adotado pelo presente trabalho, está relacionada ao desligamento do estudante do curso superior em várias situações, tais como o abandono, a desistência, a transferência ou a exclusão por norma institucional. Já a evasão institucional, trata-se do desligamento pelo estudante da instituição na qual está matriculado. Por fim, a evasão do sistema refere-se à situação em que o estudante abandona o ensino superior de forma definitiva ou temporária.

Dentre os estudos que têm influenciado as pesquisas sobre a temática, internacionalmente, ressalta-se o trabalho do americano Vincent Tinto. Esse autor elaborou um modelo teórico sobre a evasão no ensino superior que, segundo Pereira Júnior (2012), leva em conta que os estudantes podem ter seu compromisso com a formação afetado em função da não integração ao sistema e ambiente universitário. Assim, a evasão estaria relacionada às dimensões pessoais, sociais e institucionais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Rumberger (2011) afirma que é preciso considerar especialmente as dimensões individuais e sociais do problema. A dimensão individual contempla vários fatores relacionados ao engajamento do estudante com seu percurso escolar, seja voltado para a

aprendizagem ou para as relações estabelecidas entre os sujeitos que o cercam. Já a dimensão social, remete às questões familiares e institucionais como, por exemplo, a qualidade das relações das famílias (DORE E LUSCHER, 2011) e questões estruturais e de políticas e práticas acadêmico-pedagógicas.

Ambos os autores, guardadas as peculiaridades do contexto e nível de ensino, apresentam estudos bastante contributivos no que diz respeito à compreensão da evasão e o delineamento de possíveis abordagens para a intervenção no problema.

Atualmente no que se refere à política de combate à evasão no Brasil, especialmente no que tange à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais envolveram-se numa sucessão de atividades em função do estabelecido no Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU). Esse documento foi emitido com base no relatório de autoria operacional em ações da rede federal de educação profissional. Com o intuito de avaliar as ações de estruturação e expansão da referida Rede, o relatório em questão expõe que:

A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no termo de acordo de metas, aparentemente ainda é um ideal de longo prazo (BRASIL, 2012).

Nesse relatório, quando se analisam as taxas de evasão em nível nacional, considerando os ciclos de matrículas iniciados em 2004 e finalizados em 2011, os cursos de tecnologia, em especial, situam-se em 5,8%. A taxa de conclusão em 42,8%.

Assim, considerando também os percentuais relativos a outros níveis de ensino destacados nesse documento, foi

recomendada à SETEC/MEC a instituição, em conjunto com os Institutos Federais, de um plano direcionado ao tratamento da evasão que deveria contemplar:

a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (...); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, os Institutos Federais passaram a trabalhar com a perspectiva de intervenção no processo de evasão com ações de caráter mais sistematizado. Por meio da Portaria de Nº 39 de 2013, expedida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, foi constituído o grupo de trabalho para elaboração de relatórios de índices de evasão, retenção e conclusão dos estudantes. Esse grupo também assumiu como atribuição a elaboração do manual de orientação para o combate à evasão na Rede.

No ano de 2014, o Ministério da Educação então emitiu o “Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica”. Resultado da articulação entre diversas instituições e gestores, bem como pesquisas exploratórias e diagnósticas sobre a problemática, o documento em questão teve como propósito

orientar a elaboração de ações que contribuíssem com a permanência e êxito dos estudantes durante seu percurso escolar. As atividades que subsidiaram a elaboração desse documento tiveram o objetivo de

definir a base conceitual da análise, dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e categorizar e definir causas da evasão e retenção e medidas para superação, com base na literatura e em diagnóstico realizado pelas instituições que integram a Rede Federal. (MEC, 2014)

Nessa mesma linha, outra Portaria, a de nº 23 de 2015, instituiu e regulamentou a comissão permanente de acompanhamento das ações de permanência e êxito dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional. Com isso, o IFTM teve suas equipes de trabalho formadas para a implementação de políticas e ações direcionadas à causa.

Todo o trabalho realizado por essa instituição foi desenvolvido principalmente em consonância com a nota informativa de Nº 138, que informou e orientou os Institutos Federais sobre a construção dos planos estratégicos institucionais para a permanência e êxito.

Como forma de subsidiar o planejamento de ações, algumas etapas foram estabelecidas. Esse processo contemplou a instituição de comissão interna, a elaboração de diagnóstico quantitativo, a elaboração de diagnóstico qualitativo, a consolidação do plano estratégico e o monitoramento e avaliação das ações.

A comissão interna, segundo a nota informativa, deveria ser instituída em todas as instituições e composta por equipe multidisciplinar que contemplasse as gestões de ensino, de assistência estudantil, equipes técnico-pedagógicas,

coordenações de cursos, assistente social, professores e outros profissionais. À comissão foi atribuída a tarefa de conduzir os trabalhos relacionados à sistematização do plano estratégico institucional em colaboração com a comunidade acadêmica em geral.

Os autores Davok e Bernard, em estudo que avaliou os índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, já demonstraram que “a identificação das possíveis causas de evasão, bem como a gestão de informações sobre esse panorama é imprescindível para a formulação de políticas de permanência e o planejamento institucional” (2016).

Foi com esse entendimento, e por meio de um trabalho coletivo, que a subcomissão para o acompanhamento do programa de permanência e êxito realizou levantamento quantitativo, bem como coleta de dados para a investigação das causas de evasão com vistas à elaboração do plano estratégico de combate à evasão dos cursos do IFTM – *campus* Patrocínio.

Os diagnósticos quantitativos e qualitativos, em que pese tornarem possível o reconhecimento das causas da evasão, configuram-se como instrumentos essenciais no processo de adoção de estratégias administrativas ou pedagógicas para a contenção da evasão especialmente em âmbito institucional, já que em sua complexidade a evasão está relacionada tanto aos aspectos intrínsecos, quanto extrínsecos à instituição.

À época o estudo e as ações contemplavam todo o conjunto de cursos ofertados por essa instituição, entretanto, vale reforçar, a discussão ora presente limita-se às ações desempenhadas no âmbito do curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, principalmente a partir do ano de 2016.

De acordo com dados do SISTEC, o total de evadidos do curso de ADS era de 48 alunos num universo de 65 ingressantes das turmas do primeiro e segundo semestres de 2012. Aqui,

considera-se o ciclo de matrículas com previsão de integralização em 2015. Para o levantamento das causas da evasão nesse curso utilizou-se como principal ferramenta de coleta de dados a plataforma *Google docs*. Um dos maiores dificultadores quanto ao contato com esses alunos foi o fato de que muitos dados encontravam-se desatualizados no sistema acadêmico institucional. Ao final, foi possível obter retorno de 23 alunos.

A pesquisa levava em conta os aspectos individuais, ou de motivação pessoal; os fatores internos, que estão relacionados principalmente aos aspectos didático-pedagógicos e/ou à infraestrutura disponível, bem como os fatores externos à instituição que poderiam ter levado o aluno à desistência.

Dentre os aspectos individuais elencados na pesquisa, destacam-se principalmente o desconhecimento a respeito do curso, a mudança de interesse profissional e pessoal, o fato de o curso não ter atendido às expectativas, a falta de aptidão para a futura profissão, a formação escolar anterior, a indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição, as reprovações constantes e a incompatibilidade de horários de trabalho e estudos.

Vale ressaltar que um quantitativo significativo dos alunos abordados pessoalmente ou via telefone já havia ingressado em outro curso de Tecnologia na mesma instituição.

Assim, o que se percebe é que boa parte dos alunos que ingressa no curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas não costuma dispor de informações suficientes para embasar sua escolha profissional, dificultando a construção da sua relação identitária com a mesma.

Em uma discussão acerca da identidade profissional durante sua pesquisa sobre a relação entre perfil profissional e formação acadêmica, Gondim afirma que:

[...] a identidade profissional é construída ao longo do processo de formação, pois quando da escolha, muitos estudantes, por desconhecimento da realidade de mercado e por se basearem em experiências positivas e negativas com disciplinas no segundo grau, ingressam no ensino superior com uma imagem idealizada ou distorcida da profissão, que aos poucos vai sendo redefinida, o que contribui tanto para a construção de um vínculo mais amadurecido com o curso superior quanto para sua fragilização (2002).

Nesse sentido, e em encontros planejados com essa finalidade, seguiu-se uma série de discussões entre equipe docente, coordenação do curso, técnicos em educação, com vistas ao estabelecimento de estratégias capazes de incentivar o fortalecimento da identidade construída pelo aluno com sua opção profissional no contexto de realização do curso.

Dentre os encaminhamentos originados dessas discussões, podem-se destacar as atividades voltadas para as aspirações e projeções de carreira, projetos profissionais, projetos de pesquisa e extensão, projetos integradores, visitas técnicas e maiores incentivos à participação dos alunos em congressos, maratonas de programação e demais eventos acadêmico-científicos específicos da área de informação e comunicação.

Ainda no sentido de criar possibilidades para que os estudantes que ingressam na instituição já disponham de maior conhecimento acerca do curso escolhido foi realizado um trabalho de intensificação de divulgação de informações mais específicas. Para isso, investigaram-se as escolas de ensino médio da cidade de Patrocínio e região, especificamente de 3º ano, das quais os alunos do curso de ADS eram provenientes, e foi elaborado um planejamento para encontros informativos que contemplassem a apresentação do curso; as matrizes

curriculares; o perfil profissional e sua atuação na sociedade, bem como os produtos e projetos desenvolvidos por acadêmicos e professores da área.

A maior parte dessas atividades acontece por meio de iniciativas que abrangem a criação de projetos de extensão, cujo objetivo é a difusão de informações acerca da educação profissional e tecnológica e cursos ofertados pela instituição, bem como de eventos pontuais, quais sejam: a “Mostra de cursos” e a “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”, que ocorrem em parceria com as escolas locais.

Considerando que o ingresso para os cursos superiores do IFTM se dá via Sistema de Seleção Unificada (SISU), a instituição acaba por receber uma boa parcela de alunos oriundos de outras cidades e estados que, em tese, não são alcançados pelas atividades presenciais supracitadas. Por isso, a comissão para o acompanhamento do programa de permanência e êxito, em parceria com a comissão de comunicação e Marketing do *campus* Patrocínio, assumiu a tarefa de desenvolver um trabalho voltado para a comunicação virtual, a partir de vídeos informativos disponibilizados nas mídias sociais vinculadas ao IFTM e de livre acesso.

No que diz respeito à formação escolar anterior, também assinalada como causa de evasão inerente aos aspectos individuais dos evadidos, pode-se destacar o déficit de aprendizado em relação a conteúdos considerados “de base” como um dos motivos mais importantes para o baixo desempenho dos alunos do curso de ADS.

Em documento da Comissão Especial de Estudo da Evasão já se afirmava que

A precária formação escolar de muitos dos universitários, devida à desestruturação do sistema de ensino de primeiro e segundo grau do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. A "falta de base" do aluno pode

levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso (1996).

Comumente os alunos que apresentam baixo desempenho carregam um sentimento de fracasso e frustração pelo insucesso escolar e muitos acabam decidindo por interromper seu ciclo de estudos.

Nessa perspectiva, considerando as disciplinas nas quais os alunos apresentam maior dificuldade, foram implantados no *campus* Patrocínio os Programas de Nivelamento nas áreas de matemática e leitura, interpretação e produção de texto. Além disso, são organizados, pelos próprios professores e alunos, em conjunto com o setor pedagógico, os grupos de estudos disciplinares ou interdisciplinares, dependendo da demanda.

Essas atividades, continuamente incentivadas, passaram a ser desenvolvidas em horários alternativos às aulas regulares, sem deixar de considerar a disponibilidade dos alunos encaminhados e interessados em participar.

Nessa mesma linha, procedeu-se à reestruturação das atividades de monitorias, com vistas ao maior acompanhamento e avaliações periódicas.

Os Estudos de Nivelamento, grupos de estudos, bem como as monitorias são ofertados em caráter voluntário com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de resgatar conhecimentos, retomar conceitos, métodos e procedimentos, geralmente trabalhados em sua formação básica ou no contexto das próprias disciplinas do curso, possibilitando o melhoramento do seu desempenho acadêmico.

Aliado a isso, os alunos identificados com maiores dificuldades são encaminhados ao setor pedagógico para orientação quanto à disciplina e planejamento de estudos, bem como outras informações relacionadas ao apoio ao discente disponível na instituição.

No que diz respeito aos fatores internos ao instituto que contribuem para a evasão, com base na pesquisa realizada, podemos destacar o excesso de atividades e tarefas, exercícios e provas muito difíceis, dificuldade na assimilação de conteúdos e a dificuldade de relacionamento com professores.

Observou-se que a maior parte dos elementos destacados pelos evadidos como fundamentais na sua decisão de abandonar o curso está relacionada a questões didático-pedagógicas. Ressalta-se que o professor desempenha papel mediador fundamental na construção do conhecimento.

Em seu trabalho intitulado “A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos”, Garzella baseia-se no conceito de afetividade, do educador francês Henri Wallon, para afirmar que “a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto na construção do conhecimento” (2013).

Nesse sentido, a autora reforça a importância de se pensar o cotidiano de sala de aula a partir de decisões básicas e marcadamente afetivas tomadas pelo professor. Em um papel de mediador, suas escolhas envolvem os objetivos de ensino, a decisão sobre o início do ensino (considerando ou não o conhecimento prévio do aluno), a organização dos conteúdos (respeitando a evolução do grau de complexidade), a opção de metodologia de ensino, bem como o procedimento de avaliação. Assim, a qualidade da mediação

é fator determinante em todo o processo de aprendizagem do aluno na escola, marcando o futuro da relação entre o sujeito e o objeto em questão, e ainda, envolvendo a prática pedagógica como protagonista de um processo de aprendizagem que resulta em sucesso, bons resultados, alcance de objetivos esperados e na realização dos envolvidos (2013).

Nessa perspectiva, após discussão entre os educadores do IFTM – *campus* Patrocínio, decidiu-se, coletivamente, pelo desenvolvimento de um Programa de formação continuada que contemplasse principalmente as temáticas relativas à didática, metodologia de ensino, avaliação e planejamento.

Além disso, ainda no sentido de promover espaços para trocas de experiências entre os professores e reflexões sobre a prática docente, houve a criação, por iniciativa dos próprios educadores, de projetos e grupos de pesquisa que contemplam temáticas voltadas para as práticas pedagógicas inovadoras.

No que tange aos motivos externos à instituição relacionados à evasão, pode-se afirmar que estão mais ligados à situação social, política e econômica as quais vivenciam. Assim, no decorrer da pesquisa, foram destacados a falta de transporte para o acesso às aulas, os problemas financeiros, a indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição devido ao trabalho e a incompatibilidade de horários de aula com o trabalho.

É importante levar em conta que o fenômeno evasão é bastante complexo e não pode ser considerado de maneira isolada de seu contexto. Nesse sentido, Bueno destaca que é importante refletir sobre a possibilidade de a instituição de nível superior “utilizar de sua posição de liderança para ajudar a remover as dificuldades impostas especialmente pelos fatores externos” (1993).

No que diz respeito às dificuldades financeiras, é importante ressaltar que o IFTM – *campus* Patrocínio, institucionalmente, é atendido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Assim, de acordo com o Decreto Nº 7.234 de 2010, fica destinado aos estudantes de baixa renda um orçamento específico de assistência estudantil cujo objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades, bem

como contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, ampliando as condições de permanência dos mesmos.

No que diz respeito aos problemas com transporte, a equipe gestora do *campus* procura manter uma relação de parceria com a prefeitura da cidade de Patrocínio, bem como da região, informando sobre sua necessidade, incluindo a descrição dos trajetos dos alunos matriculados na instituição. Em ação estratégica, no ano de 2016, a carga horária do curso foi reorganizada, de forma a torná-la compatível com disponibilidade do transporte coletivo existente.

Quanto à indisponibilidade de tempo para o estudo extraescolar, trata-se de um fator bastante comum quando se fala de alunos trabalhadores. O curso de ADS possui número significativo de alunos que são responsáveis pelo seu próprio sustento e, muitas vezes, pelo sustento de sua família e, por isso, “sofrem efeitos negativos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento educacional, além de ser impedidos de dedicar-se a atividades extracurriculares” (SCALI, 2009).

Atualmente, discute-se a necessidade do ajuste de currículos e cargas horárias de forma que os conteúdos “mais pesados” tenham mais tempo para serem trabalhados na própria sala de aula. Assim, é possível cooperar para a qualidade do curso, sem deixar de levar em conta a questão social.

É importante destacar que as ações de combate à evasão aqui discutidas devem ser consideradas em conjunto, de maneira que seja possível articular estratégias em vários âmbitos. Também se considera necessária a sua avaliação constante. O programa de permanência e êxito do qual o trabalho realizado no IFTM – *campus* Patrocínio faz parte elabora anualmente um cronograma que prevê todas as etapas a serem desenvolvidas no decorrer do ano, inclusive estabelecendo responsáveis aos encaminhamentos. Assim, espera-se cumprir com a responsabilidade de trabalhar com a perspectiva de permanência

e êxito dos alunos, corroborando para seu melhor desempenho e formação integral.

## **Conclusões**

A pesquisa realizada no âmbito do Programa de Permanência e Êxito do IFTM mostrou-se de fundamental importância no processo de reconhecimento das causas da evasão para, então, possibilitar o enfrentamento do problema.

Os diagnósticos quantitativos e qualitativos, em que pese tornarem possível o reconhecimento das causas da evasão, configuram-se como instrumentos essenciais no processo de adoção de estratégias administrativas ou pedagógicas para a contenção da evasão especialmente em âmbito institucional, já que em sua complexidade a evasão está relacionada tanto aos aspectos intrínsecos, quanto extrínsecos à instituição.

É cada vez mais evidente que a evasão se trata de um fenômeno complexo que atinge estudantes de diversos países e níveis de ensino, abrangendo os aspectos de cunho individual, institucional ou econômico-sociais. Cada um desses fatores acabam se desdobrando em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro que favorecerá ou não a permanência do estudante.

Torna-se necessário pensar na evasão como um longo processo, cumulativo e dinâmico, e não como um fator isolado. A saída do estudante mostra-se apenas como o estágio final do processo no qual ainda é possível intervir.

O combate à evasão exige a adoção de ações que nem sempre são simples. O ponto de partida, quanto ao trabalho desenvolvido com relação aos estudantes do curso de ADS do IFTM – *campus* Patrocínio, foi considerar principalmente as experiências de fracasso como subsídios para ações preventivas. Além disso, o trabalho coletivo e estruturado necessita de planejamento e do envolvimento de diversos agentes. Esse

processo também exige contínuas pesquisas, ajustes e reavaliações que visam à qualidade da educação ofertada pela instituição, possibilitando melhores resultados em termos de diplomados que saem para o exercício profissional.

## **Referências**

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 8 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador para a superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. MEC. 2014. Disponível em:

<[http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc\\_orientador\\_evasao\\_retencao\\_setec.pdf](http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2017. Acesso em: 17 maio. 2017.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos, Paidéia, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9 – 16, 1993.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO.

Diplomação, Retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade

do Estado de Santa Catarina – UDESC. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. Estudos de Psicologia, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, jul./dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2017.

GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo. A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2013. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/alle/teses\\_dissert\\_tcc/arquivos/tesefa\\_bianacolombo.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/tesefa_bianacolombo.pdf). Acesso em: 15 abri. 2017.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica. Holos, ano 1, dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/76/81>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2012.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à Instituição. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2000.

RUMBERGER, Russell W. Dropping out: why students drop out of school and what can be done about it. Disponível em: <<http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SCALI, Danyelle Freitas. Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre os seus determinantes. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251456/1/Scali%2C%20Danyelle%20Freitas\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251456/1/Scali%2C%20Danyelle%20Freitas_M.pdf)>. Acesso em: 15 maio. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. E; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Relatório de Auditoria. Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Jun. 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inlin>

[e=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>](#).

Acesso em: 10 abr. 2017.

**PARTE II –  
Processos educativos e pesquisas em  
discurso**



# A EDUCAÇÃO DO HOMEM GREGO

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes<sup>17</sup>  
Maria Elizabeth Bueno de Godoy<sup>18</sup>

## Introdução

Com o intuito de problematizar o ensino de maneira geral, iremos nos utilizar de alguns conceitos gregos de educação, focando-nos no séc. V a.C., através da filosofia, da tragédia e da sofística para demonstrar a influência destas dentro daquilo que chamamos educação.

No processo da educação filosófica, um caminho deve ser percorrido. Um caminho que ainda não está pronto nem determinado. Dessa maneira, deve ser ainda construído, pavimentado e lapidado com o preciosismo de um artífice, pois é nisso que consiste a boa formação: uma natureza adequada aliada a um bom aprendizado. Para refletirmos sobre isso, iremos antes citar uma passagem do Livro I da *República* de Platão que trata de um diálogo entre Sócrates e Trasímaco falando sobre a arte, e que consideramos conveniente para nossa discussão.

- E então, Trasímaco? [...] Diz-me: não afirmamos nós sempre que cada uma das artes (*téchnai*) se diferencia das outras pelo fato de ter uma potência (*dýnamis*) específica? [...]
- Diferenciam-se por isso, sim.
- E não é verdade que cada uma das artes nos proporciona qualquer utilidade específica, e não

---

<sup>17</sup> Doutor em Filosofia pelo PPGLM/UFRJ. Professor de Ética e Filosofia da Tecnologia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

<sup>18</sup> Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Professora de Filosofia Antiga e Medieval do Colegiado de Filosofia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

comum, como a da medicina, a saúde, a do piloto, a segurança de navegação, e assim por diante?

- Exatamente.

- Portanto, também a arte dos lucros tem o seu salário? Pois é esse o efeito que lhe é peculiar. [...] Acaso não concordamos que há uma utilidade peculiar a cada arte?

- Seja.

- Se há uma utilidade de que gozam todos os artífices em comum, é manifesto que devem empregar alguma faculdade adicional, comum a todos, e daí derivarem a utilidade.

- Assim parece.

- Ora, nós afirmamos que a utilidade dos artífices, quando ganham um salário, lhes advém de empregarem uma faculdade adicional à arte dos lucros. [...] Por conseguinte, não é da sua própria arte que advém a cada um esta utilidade, que é a obtenção de um salário; mas devemos examinar a questão com rigor: a medicina produz a saúde, a arte dos lucros, o salário, e a do arquiteto, uma casa; ao passo que a arte dos lucros, que a acompanha, dá o salário. E as outras todas, igualmente, produz cada uma o seu efeito e são úteis àquele a quem se aplicam. Se, porém, não se lhe juntar um salário, é possível o artífice auferir alguma utilidade da sua arte?

- Não me parece.

- Mas acaso ele não é útil, quando trabalha de graça?

- Com certeza, assim o creio.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> PLATÃO. República, 346a1-e2. Utilizamos aqui a tradução de Maria Helena da Rocha Pereira A República (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001). Tomaremos esta tradução como base para nosso trabalho. Demais referências à ‘República’ serão abreviadas por *Rep.* indicando-se em seguida a numeração. As modificações na tradução são nossas.

A passagem demonstra que toda arte tem uma utilidade que é conveniente ao objeto desta arte e não ao artífice. O mesmo se dá no caso da arte de ensinar: temos o mestre como artífice que irá colocar a utilidade desta arte a favor do discípulo. O mestre, portanto, é instrumento importantíssimo da relação, pois será através dele que a utilidade da arte será transmitida ao discípulo. Apesar dos *salários* serem úteis àquele que exerce sua arte, é inegável que o exercício da sua arte continua sendo útil para outros, mesmo que o artífice não receba nada por isto. Podemos dizer assim, que os *salários* e a *utilidade* são referentes a pessoas diferentes: um é o que pratica a arte e recebe a recompensa por sua prática, e o outro aquele que recebe a conveniência própria da arte em questão. Determinado o processo em que se dá esta arte, devemos agora tratar sobre a formação.

Dissemos que uma boa formação exige duas coisas, a primeira é uma boa natureza e a segunda um bom aprendizado. Ou seja, se trata de uma relação entre o que vem da *phýsis* e da *téchne* próprios do homem. Os primeiros a pensarem sobre isso foram os sofistas do século V a.C., sendo este o ponto de partida histórico necessário do grande movimento educativo que imprime caráter a este e aos demais séculos. É nessa época que se tem a origem da *paideía* grega no sentido estrito que podemos dar à palavra educação e, segundo Jaeger,

chegou-se à convicção de que a natureza [φύσις] é o fundamento de toda a educação possível. A obra educadora realiza-se por meio do ensino [μάθησις], da doutrinação [διδασκαλία] e do exercício [ἄσκησις], que faz do que foi ensinado uma segunda natureza (JAEGER, 2003, p. 356).

Temos aqui o conceito de educação atrelado ao conceito de natureza humana, que será posteriormente utilizado pela filosofia através dos mais variados filósofos. Vamos tentar

esclarecer que conceito de natureza é este que relacionado ao aprendizado forma uma segunda natureza.

### **A *paidéia* clássica**

No séc. V, a observação sobre a *phýsis* passa a ter um novo foco. Ao invés de voltarem suas investigações para o cosmos natural, como fizeram os primeiros filósofos, os novos pensadores deste período irão desenvolver seus estudos sobre a *phýsis* a partir do homem. Mas que homem é esse? O que significa uma natureza humana? A ideia de natureza humana é uma descoberta essencial do espírito grego e somente por ela é possível uma verdadeira teoria da educação. Para entender este significado, não podemos separar o homem de sua relação com a *pólis*, pois é justamente no âmbito político que todo o processo educacional da época irá se desenvolver, já que é através da sua relação com a cidade que o homem é pensado. O conceito de *areté*, de excelência perde a sua ligação estrita com a nobreza para visar o desenvolvimento do todo múltiplo que aparece com o advento da democracia; com isso, duas concepções da natureza se formarão: (i) concepção aristocrática, que diz ser o homem diferente por natureza e que as leis formulam uma falsa igualdade entre eles, e (ii) democrática, onde o homem é igual por natureza, seja grego seja bárbaro, e será a lei aquela que impede o homem de agir conforme a sua necessidade natural. Seja como for entendida esta natureza, podemos dizer que, em sua maioria, os sofistas acreditavam na possibilidade de se educar o espírito para melhor desenvolvê-lo. Será no âmbito democrático que o Estado começará a melhor empregar a educação como instrumento para o desenvolvimento do cidadão e crescimento da cultura de um povo. Protágoras irá considerar as leis do Estado como a força educadora da *areté* política (JAEGER, 2003, p. 361). Será, portanto, no modelo ético-político que toda a educação, estritamente falando, irá começar.

Não será diferente em Platão, quando no Livro II da *República* faz Sócrates propor junto de seus ouvintes a educar (παιδεύω) no discurso os futuros guardiões da *pólis*, como se estivesse a contar um mito (*Rep.*, 376d). Tais guardiões serão fruto da melhor natureza que a cidade pode proporcionar, defensores éticos da integridade política e social do Estado, bem como mantenedores da harmonia deste.

Será, pois, partindo desses novos conceitos em desenvolvimento que a educação irá se expandir na cidade, procurando educar na excelência política todos os cidadãos que pertencem àquele corpo político. A filosofia não agirá de forma diferente, mesmo que os métodos aplicados sejam outros, o ponto de partida é a relação do homem com a cidade. O pensar o homem e a sua natureza envolve o pensamento deste homem relacionado ao local onde vive e que função política e social assume a partir daí. Para tal, estudaremos o papel da tragédia na *pólis* para a educação do homem grego.

### **A tragédia, o humano e a história**

Em 1961, era encenada e transmitida, na França, uma adaptação de *Os Persas*, de Ésquilo, cuja repercussão, afirma Nicole Loraux, “foi classificada de transmissão *histórica*” (LORAUX, 2007, p.22). O impacto sobre a audiência não poderia estar simplesmente reduzido à notória beleza e qualidade da produção. Para a autora, produzira-se naquele episódio uma *katarsis* generalizada, fenômeno que leva a plateia ao sentimento comum, experiência coletiva remetida aos sentimentos de compaixão e temor, suscitados pelo gênero trágico. Mas, o que poderia estar alhures da mera apreciação estética? O fato de aquela audiência compartilhar um mesmo momento histórico: a Guerra da Argélia caminhava para seu fim, mas ainda sem definições. “Duas semanas antes da transmissão,

argelinos manifestavam nas ruas de Paris, e eram, todos os dias, reprimidos com violência” (LORAUX, 2007, p.23).

Da pertinência catártica, considerados os deslocamentos em tempo e espaço, a identificação era, no mínimo, delicada, já que à França, de tradição republicana, não correspondia àquela Atenas, vitoriosa contra a tirania persa. A mensagem consistia, justamente, no malogro e morte, destinados ao imperialismo pela peripécia das esperanças em desastre e ruína (LORAUX, 2007, p.23). Deste algo cognoscível e familiar ao humano, dimensão e emoção daquilo que lhe é comum, chama-se o efeito trágico, imanente em suas retualizações (LORAUX, 2007, p.24-25).

Contudo, Rachel Gazolla nos alerta para a “impossibilidade” do efeito trágico em tempos atuais, pois “retirando-se o texto trágico do seu *habitat*, do *éthos* que lhe diz respeito, muito dele estará perdido” (GAZOLLA, 2011, p.31). Não obstante haver, de fato, algo *a-histórico* numa tragédia, “que fala ao homem sobre seus mais profundos impulsos, sentimentos e decisões” (GAZOLLA, 2011, p.31). E é nisto que a tragédia é universal. Torna-se imperioso, portanto, entender este *momento*.

O ‘momento histórico’ da tragédia na Grécia, datado e delimitado com muita precisão<sup>20</sup>, implica, para Jean-Pierre Vernant, em uma compreensão daquilo que lhe é essencial: “uma forma de expressão específica que traduz aspectos da experiência humana, até então, despercebidos, que marca uma etapa na formação do homem interior, do homem como sujeito *responsável*” (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1968, p. 246-250). Consciência dilacerada, sentimento de contradições que o divergem de si mesmo, mas, sobretudo, a expressão do pensamento jurídico em pleno desenvolvimento, tradução do

---

<sup>20</sup> Em Atenas, em fins do século VI a.C., florescendo no V e degenerando no espaço de quase um século.

pensamento social próprio da *pólis* ateniense (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1968, p. 248).

Apresenta-se, destarte, o homem grego, partido em dois registros: o do herói homérico, títere dos deuses, e o do modelo cívico, homem do direito grego, cuja responsabilidade é discutida e medida pela lei da comunidade. Para exprimi-lo, contraditório e enigmático, a tragédia aborda o seu presente político e jurídico, ao qual Vernant associa o modelo psicológico do *homo politicus*, e o passado longínquo guardado na tradição e nos mitos (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1977, p. 8-9).

A presença de um vocabulário técnico de direito na obra dos trágicos sublinha as afinidades entre os temas prediletos da tragédia e certos sujeitos à competência (deliberativa) dos tribunais; tribunais esses cuja instituição é bastante recente para que seja ainda profundamente sentida a novidade dos valores que comandaram sua fundação e regulam seu funcionamento. Os poetas trágicos utilizam esse vocabulário do direito jogando deliberadamente com suas incertezas, com suas flutuações, com sua falta de acabamento: imprecisão de termos, mudanças de sentido, incoerências e oposições que revelam discordâncias no seio do próprio pensamento (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1968, p. 248).

O autor nos adverte, contudo, que nenhuma tragédia é um debate jurídico, e que, tampouco o Direito comporta em si algo de trágico (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1977, p. 9). As palavras e os esquemas de pensamento tornaram-se elementos da confrontação de valores, “um questionamento das normas que tem sua base no próprio homem” (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1977, p. 10). Toma como objeto o homem, que em si próprio vive o debate, coagido a fazer uma escolha (definitiva) e a orientar sua ação. As relações deste homem trágico (herói)

com os atos que delibera em cena, a tomada para si da responsabilidade e cujo sentido lhe escapa, enfim, o seu lugar nesse universo social, natural, divino e ambíguo, onde nenhuma regra parece como definitiva, e onde a justiça “gira sobre si mesma e se transforma em seu contrário” (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1977, 21), exprime-se na questão:

Que ser é esse que a tragédia qualifica de *deinós*, monstro incompreensível e desnorteante, agente e paciente ao mesmo tempo, culpado e inocente; lúcido e cego, senhor de toda a natureza através de seu espírito industrioso, mas incapaz de governar-se a si mesmo? (VERNANT; VIDAL NAQUET, 1977, p. 10).

Murari Pires lembra que, não apenas pela semelhança de suas imagens, mas pela similaridade de suas ações, aproximam-se deuses e homens nas concepções helênicas. “Mesmas paixões e sentimentos, análogas ações e comportamentos” (MURARI PIRES, 1995, p.1). No entanto, se na perspectiva de suas figuras e ações, assemelham-se homens e deuses, no que diz respeito à essência que os define, opõem-se radicalmente:

Os homens são os mortais. Três denominações assim especialmente os qualificam em Homero: *thnetoí*, *brotóí* e *méropes*. A mortalidade - o fato de que a vida supõe a morte - define a essência da condição humana. A existência humana é estigmatizada pela finitude: um fim, o termo que a morte sela, encerra necessariamente o viver de todo e qualquer indivíduo humano. Assim, a vida humana impõe uma duração demarcada por dois extremos factuais: o nascimento que a principia e a morte que a termina. (MURARI PIRES, 1995, p.1).

Segundo Loraux, uma relação estreita e complexa se mantém entre o gênero trágico e a *pólis* (LORAUX, 2007, p.21). A autora registra seu “ancoradouro” em três momentos, assim definidos: primeiramente, do ponto de vista contemporâneo, a *pólis* é constituída em uma lógica de exclusão determinantemente política, já que,

(...) apenas os cidadãos concebidos como iguais entre si no exercício de seus direitos políticos, aí tomam todas as decisões; essa cidade política é, portanto, numericamente, uma minoria no seio de uma sociedade que contabiliza também as mulheres, as crianças, os escravos e, em uma posição um pouco *diferente*, os estrangeiros (LORAUX, 2007, p.21).

Posição diferente, pois para o meteco, condição do estrangeiro declarado como tal, residente em território ático por longo tempo, a exclusão era revelada da seguinte forma: se assassinado, seria por homicídio involuntário; o imposto lhe era compulsório, bem como a existência de um patrono ateniense. No entanto, a autora nota que “a *pólis* dos cidadãos não pode existir sem a presença dos estrangeiros” (LORAUX, 1981, p.11).

Em segundo lugar, Loraux lembra que Atenas é a referência cívica *par excellence*, no que concerne ao gênero em questão, onde a democracia integra no corpo cívico o grupo daqueles excluídos nas cidades oligárquicas: o comerciante, ou o grupo dos que trabalhavam para viver, de cuja sobrevivência depende o lucro de seus negócios (VERNANT, 1977, p.21). Conclui com isso que “a tragédia *grega* é, na realidade, de ponta a ponta, *ateniense*” (LORAUX, 2007, p.22), entenda-se, nascida da democracia. Na atualidade do gênero está sua tendência constitutiva à *inaturalidade*, “faculdade de exceder os limites de sua época”, como o define a autora (LORAUX, 2007, p.22).

Ainda sobre a questão da *inatualidade* da tragédia, Maria de Fátima Silva lembra-nos que são três os elementos do drama grego antigo que o distinguem de todas as leituras contemporâneas do gênero: (i) o vínculo com a religião, (ii) sua conexão com o “coletivo”, (iii) e sua condição essencial de portador de uma mensagem. Analisemos os três aspectos separadamente.

O primeiro aborda sua relação com a experiência religiosa grega, ou aquela dos rituais dionisíacos (ARAÚJO, 2011, p.2). Vernant argumenta que a corrente dionisíaca, a despeito de fazer parte do calendário religioso, oferecia um quadro de acolhimento aos que se achavam à margem da ordem social reconhecida. O dionisismo é, por predileção, uma religião de mulheres, que, como tais, são excluídas da vida política. Como Bacantes, são qualificadas com a virtude de representarem um papel na ordem religiosa da cidade. Enfim, os termos *thiasoi* e *orgéones*, que Vernant define como os colégios de fiéis associados nas orgias, retêm a lembrança de grupos camponeses relacionados ao *dêmos* primitivo, que tiveram que aderir a certas fraternidades quando a religião cívica instaurou uma ordem para os cultos (VERNANT, 1990, p. 419-421). O autor descreve que, em Atenas, as festas invernais de Dioniso, Osofórias, Dionísias rurais, Leneanas, Anestérias e Dionísias urbanas não formam, como em Elêusis, um circuito fechado, mas uma série descontínua, distribuída pelo calendário, ao lado dos festivais e cultos de outros deuses (VERNANT, 2002, p. 76-77).

Outro aspecto fundamental dessa diferença – ou afastamento do teatro antigo – define-se, para a autora, na conexão, tanto da tragédia, quanto da comédia, com o *coletivo*. Representado pelo coro, seria, nos primórdios do teatro antigo, o único interveniente. Sua eliminação gradativa, nota a autora, acompanha a própria trajetória que a história do teatro grego antigo seguiu, do século VI ao IV a.C. (ARAÚJO, 2011, p.2)

Aquela noção do teatro como expressão do coletivo, como uma reflexão social, foi reorientada para o individualismo, fazendo com que a personagem ganhasse terreno sobre o coro. Isso quer dizer que essa perda de importância não é uma circunstância moderna, já vem de trás (ARAÚJO, 2011, p.2).

Em seu terceiro aspecto, identifica o teatro antigo como portador de uma mensagem de cunho pedagógico e politicamente consciente de sua responsabilidade, pois “projeta Atenas no exterior e, no interior, desperta-a para a reflexão coletiva de determinados valores.” (ARAÚJO, 2011, p.3). Destarte, o teatro se inspira na *pólis* e está voltado para a experiência concreta dos atenienses em sua vivência *coletiva*. Rumo à individualidade – traço cada vez mais notório na orientação política após a era de Péricles - a experiência coletiva (política) vive o tema das paixões na dicotomia que esgarça o tecido social, entre o que diz respeito ao todo e os interesses individuais, que não comportam uma identidade comum.

Se hoje vivemos o colapso das relações sociais sob o império dos excessos da subjetividade e da individualidade, a Atenas clássica não comporta tal (des)ordem. E compreendê-lo torna-se bastante simples se considerados dois aspectos - conceitos, na verdade – nesta realidade histórica antiga: a identidade e a liberdade. Vejamo-los brevemente.

Gazolla recorre ao argumento de É. Benveniste<sup>21</sup> para traduzir a liberdade grega como aquela condição de um homem

---

<sup>21</sup> Tal ‘explicação filológica’, na obra *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, busca nas raízes da palavra *eleuthería* (liberdade) o radical indo-europeu que indica crescimento, desenvolvimento, implicando destarte a ideia de *pertencimento* a um grupo. O escravo tendo-as perdido, logo não possui a liberdade. Para o argumento ver GAZOLLA, R., *op.cit.*, 2011, p.99.

que possui raízes e um reconhecimento, portanto, uma identidade que lhe é dada por seu *gênos*:

A explicação filológica de Benveniste aponta para um sentido: de que a liberdade não é “poder de” ser livre para ir e vir, ou ser senhor de seus bens por seu trabalho e seu esforço próprios, como normalmente pensamos, mas diz de um homem bem colocado no mundo pelo fato de suas raízes, de ter uma identidade que lhe é dada por seu *gênos*, ou, quando da emergência das *poleis* gregas do século VI a.C., por ser de raça grega e ter cidadania exatamente por isso (GAZOLLA, 2011, p.99).

Segundo a expressão aristotélica na *Poética* os trágicos gregos eram assim referidos: “Ésquilo hierático” (do termo grego *hierá*, coisas sagradas), “Sófocles, que delineava os homens como eles deveriam ser, e Eurípides que os apresentava como são” (1460 b, 34). No capítulo IV da referida obra lemos que o gênero trágico teve sua origem nos cantores do ditirambo e, a seguir, mediante um processo de transformação de peças satíricas (LESKY, 1976). O gênero suscita determinadas paixões que estão intrinsecamente ligadas ao processo de compaixão e temor, neste sentido, conformando a medida do homem. A crise da *pólis* exige esta reflexão, quando os desejos já estão relegados à esfera do privado<sup>22</sup>. A felicidade só se dá quando se comunica a satisfação dentro do universo da política, onde jaz a justa medida da individualidade com o coletivo. No mundo grego não há separação entre o *lógos* e *páthos*, neste sentido a finalidade da tragédia é provocar a catarse do público, ligada ao temor e à compaixão, sentimentos de autorreferência e partilha, respectivamente, refletindo nas ações dos heróis elementos

---

<sup>22</sup> Refiro-me, sobretudo, à crise ocorrida após o término da Guerra do Peloponeso, em 404 a.C.

como a escolha – aquela que define o erro ou o acerto do indivíduo em ação – e a *tyché*<sup>23</sup>, que incorpora os elementos do mito.

## O homem trágico

Para melhor analisarmos a justeza entre a individualidade e o coletivo propomos o breve estudo de duas tragédias: de Sófocles, a *Antígona*, datada de 441 a. C, e de Eurípidés *As Troianas*, de 415 a. C. Em ambas, apesar do distanciamento cronológico e estético que as separa, a guerra é um fator determinante – aproximando-as. Em *As Troianas*, a guerra de Tróia; na *Antígona*, uma guerra finda que envolvera os filhos de Édipo e Jocasta, Etéocles e Polinices (esta, abordada na tragédia de Ésquilo, *Sete contra Tebas*). Segundo Vernant, para os gregos da época clássica a guerra era ‘natural’ (VERNANT, 1968, p.31). A esta concepção agonística do homem, das relações sociais, das forças naturais de raízes profundas podemos encontrar o que o autor refere ser a ‘pré-história’ da política que permeia as cidades no período do “apogeu e crise do espírito Atico”, ou o que compreende, sobretudo, o da Guerra do Peloponeso (431-404 a.C.).

Jaeger afirma que o monumento perene deste ‘espírito’ na época de sua maturidade era constituído pela tragédia de Sófocles e pela escultura de Fídias (JAEGER, 2003, p. 320). Enquanto Sófocles caminha sobre “os íngremes píncaros dos tempos, Eurípidés é a revelação da tragédia cultural que arruinou sua época” (JAEGER, 2003, p. 386).

O que em Sófocles é trágico é a impossibilidade de evitar a dor, diz Jaeger (2003. p. 329). É esse o rosto inevitável da *moíra* no que concerne o humano.<sup>24</sup> É na esteira da maldição

---

<sup>23</sup> *Týche*, acaso dos acontecimentos; ligada a *moíra* ou destino dos homens.

<sup>24</sup> Em seu estudo F. M. Cornford apresenta uma concepção que não a generalizada no Destino humano. A *moíra* então representaria a parte de cada

familiar da casa dos Labdácidas que Sófocles leva Antígona e seu opositor Creonte a participarem da realização da *moira* pelo vigor de suas ações, na qual o coro repetidamente canta sobre a transgressão de sua medida (*hybris*) e o enfrentamento de seu infortúnio. Duas reflexões contemporâneas sobre a obra sofocliana são contempladas neste estudo: a de Arlene W. Saxonhouse e a crítica de Helene Foley à releitura da helenista Christiane Sourvinou-Inwood.

Arlene W. Saxonhouse propõe que, refletindo de maneira crítica sobre o universo da cidade, as peças trágicas apresentavam à audiência a estrutura desta mesma *pólis* ateniense: o foco e a importância do poder e sua busca, a centralidade da racionalidade – ou da razão – e sua eficácia, e o direcionamento da política rumo ao comum, *koinós*, em determinadas ações e decretos que estabeleciam certa ordem. Para a pesquisa de Saxonhouse, os líderes do período buscavam no estabelecimento de uma ‘ordem’ a justeza do ‘meio’, ou o ‘justo meio’, numa clara negação das diferenças. Em seu estudo o conceito de autoctonia é abordado e discutido para compreender-se como o debate promovido pelas tragédias abrangia a sociedade em todos os aspectos, onde o social, o político, a religião e o tema do pertencimento estavam em pauta.

A *Antígona* de Sófocles, suscitando questões como o sepultamento de traidores na dramática Tebas, tem sido objeto de constantes indagações históricas. Tanto o interesse da História Social neste campo de pesquisas e o trabalho de helenistas franceses como Jean-Pierre Vernant, Marcel Detienne, Pierre Vidal-Naquet, Nicole Loraux e seus colegas em

---

deus em seus domínios e províncias, status e privilégios; Por isso, acima dos deuses, anterior a eles, torna-se referência de espaço, mais do que de tempo. Em sua análise da religião grega e do pensamento religioso, parte do pressuposto de que a *moira* é moral. Cf., CORNFORD, F. M. *From Religion to Philosophy. A Study in the Origins of Western Speculation*. New York: Harper & Brothers Publishers, 1957 [1912], pp.15-21.

Paris firmaram o campo de trabalho deste ‘esforço’ aliando recursos históricos e literários de maneira sofisticada. Uma das linhas de pesquisa bastante frutíferas neste sentido foi o trabalho desenvolvido por Loraux, por exemplo, que envolve a interpretação da tragédia, não em relação direta com personagens históricos ou eventos, mas sob a luz da ‘ideologia democrática’ mediada pela análise da oração fúnebre ateniense.<sup>25</sup>

Em recente artigo publicado na obra *History, Tragedy, Theory*, Helene Foley desenvolve – através de uma análise pertinente da *Antígona* - um exame que afirma a importância de se interpretar a tragédia grega em seu contexto cultural. Seu estudo está baseado numa série de artigos de Christiane Sourvinou-Inwood e defende uma interpretação da *Antígona* que recupere o estado de espírito da audiência de 440 a.C., esta tratada como uma coletividade indiferenciada (FOLEY, 1995, p.131-148).

Para Sourvinou-Inwood a primeira impressão da peça é negativa, apresentando duas jovens mulheres que conspiram na escuridão; uma situação perigosa e inapropriada num contexto Ático. Na visão de Sourvinou-Inwood as atitudes de Antígona são repetidamente subversivas à ideologia da *pólis* ateniense (FOLEY, 1995, p.133). Referindo ao discurso da personagem na passagem 904ff., onde Antígona defende o sepultamento de Polinices, mas argumenta contra o de um esposo e filho, Sourvinou-Inwood reforça sua tese de que a heroína sofocliana confirma assim, a caracterização que Aristóteles lhe atribui: como *apiston* (aquela que não é persuadida a cumprir suas responsabilidades). A autora argumenta, no entanto, que a defesa que Antígona faz das leis antigas (que primavam pelo valor do *génos*, acima do valor comum à *pólis*) é pertinente, mas

---

<sup>25</sup> No artigo intitulado “La voix endeuillée. Essai sur la tragédie grecque”, Loraux afirma ser a tragédia, anti-política, oposta ao discurso cívico. Cf. LORAUX, Nicole. *Op. cit.*, Paris: Gallimard, s/d.

indica em sua análise que sob uma perspectiva crítica, os valores da heroína não coincidem com os valores da *pólis*, já que em Atenas o sepultamento dos traidores era proibido. Foley aponta que certamente a tese de Sourvinou-Inwood reforça que Antígona age como *biaí politon* (79; 907).

Já a personagem de Creonte figura para a sua análise o típico *strategoí* (general) que preza pela unidade, o bem comum e uma ordem, mesmo que para tal seja necessário em caráter extraordinário aplicar os *kerigmata* – decretos. A obediência às leis da *pólis*, ao *nómos* era parte intrínseca da ideologia democrática, mesmo que significasse o sacrifício da família. Para Sourvinou-Inwood a *hýbris* de Creonte não repousa em negar o sepultamento a Polínicos, mas na maneira como aplicou seus decretos e punições. Ao sepultar uma viva e manter sem sepultamento o corpo de Polínicos – que já pertencia ao mundo dos mortos – Creonte decreta sua própria ruína, ferindo não só leis que determinavam o sepultamento como parte da purificação da *pólis* como também aos deuses, por impiedade. Foley afirma, no entanto, que de maneira detalhada a análise de Sourvinou-Inwood acerca da referida tragédia é de complicada aceitação.

Já para Saxonhouse, a perspectiva unívoca da tragédia em questão dá tanto a Creonte quanto à Antígona força e claro direcionamento: ambos desconhecem ‘o outro’, a multiplicidade, a diferença, seguindo códigos morais diversos. Para Antígona existem as leis do *génos* que a obrigam a prestar as libações e realizar o sepultamento de seu irmão, Polínicos; para Creonte, apenas o *nómos*, a ordem da *pólis*, neste caso, tebana. Nota-se que os discursos do coro – de abertura e encerramento – falam justamente desta ambiguidade; da lei que paira acima dos homens, esta a lei do cosmos, e daquela estabelecida como ordem na cidade.

Sófocles reverencia sua audiência com o discurso do coro que evoca o *deinos* humano. Encerra a peça em outro tom,

resignado à máxima de que no mundo controlado pelos deuses aos quais os homens devem estar submetidos,

o fundamento da felicidade  
sempre foi e será a sensatez.  
Jamais se deve ser irreverente  
com os deuses. A empáfia nas palavras  
acarreta aos soberbos terríveis castigos  
e, afinal, na velhice, lhes ensina  
a ser prudentes, moderados e sensatos.<sup>26</sup>

Na legenda dos Labdácidas<sup>27</sup>, que termina com a estória de Antígona, filha de Édipo (referindo-nos especificamente ao chamado ciclo tebano das tragédias), encontra-se continuamente a tensão entre os que são soberanos por direito, ligados às tradições das leis divinas e da família, e os que, exercendo esta soberania, mais se parecem com a estirpe dos Semeados, os nascidos da terra, outrora mencionados como guerreiros dedicados à violência e ao ódio.<sup>28</sup> Assim, chegamos ao tema das paixões.

---

<sup>26</sup> SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução Domingos Paschoal Cegalla. Rio de Janeiro: Difel, 2001; p. 112. Cf. Saxonhouse, “To have wisdom (*to phronein*) is by far the most important part of happiness, and it is necessary not to befoul the things that concerns the gods.” (1348-50) *Apud* Saxonhouse, A. W. *op. cit.*, 1992, p. 65.

<sup>27</sup> Geração dos descendentes de Lábdaco, filho de Polidoro (um dos filhos de Cadmo) e de Nictéida (filha de um dos semeados, o guerreiro Ctônio). Conhecido como Lábdaco, o manco, viria a ser o pai de Laio e avô de Édipo.

<sup>28</sup> Cf. Jean-Pierre Vernant, fundamentada no mito de Tebas, a estória tem início com a chegada de Cadmo ao local onde deveria fundar uma cidade. Ao enviar seus companheiros em busca de água na fonte de Ares, descobre-os todos mortos, aniquilados pela serpente do deus que guardava a fonte. O herói, então, mata a serpente, e, a conselho da deusa Atena, semeia os dentes do monstro por toda a planície. Nesse campo, germinam e surgem no mesmo instante homens adultos, completamente armados. São os “Semeados”; guerreiros que, perecendo sob seus próprios golpes, com exceção de cinco sobreviventes, dão origem à aristocracia tebana da qual Creonte seria

Na esteira dos debates filosóficos acerca da contingência do devir, da pluralidade das opiniões que colocavam nesta arena política sofistas, filósofos, dramaturgos, historiadores, magistrados, soldados e cidadãos comuns, Aristóteles ‘abre’ o mundo para o *lógos* atribuindo à retórica o enunciado num nível próprio ao âmbito do *lógos*, ao mesmo tempo em que as paixões, nas quais entram em conflito as opiniões humanas. As paixões não mais são dominadas ou removidas, mas compreendidas para serem estimuladas ou aplacadas pelo discurso do orador. Seu lugar é o lugar natural no enfrentamento do homem entre si e na discórdia do homem consigo mesmo. Nesta luta entre a alteridade e a identidade o homem se defronta com o “outro de si mesmo”. A experiência do ser como o outro estabelece que o homem não esteja só; há sempre o diálogo o quê implica em dizer que o sujeito é privado, uno, mas o predicado é sempre público. Os predicados são as paixões que (re)significam os sujeitos.

Para Aristóteles a imitação é um impulso natural ao homem. Na *Arte Poética* o “não ser” do real, ocupa-se da ficção na medida em que imita o real. Falar-se-á então da mimesis que traz em seu bojo a comunicação de um discurso ou a imitação de ações que vêm para informar, anunciando o que não é como possibilidade de sê-lo. A mimesis aqui realizada repousa na linguagem, esta ligada à ação humana e à história. Daí a relação entre a *Poética* e a *Retórica*, onde a poesia aborda o universal – enquanto a história, o particular – e para a realização deste prazer de ‘imitar’, o trágico representa a realização de uma justiça (*díke*). O que torna possível essa articulação é justamente a contingência do *lógos*. Daí a relação da tragédia com a política e com a felicidade, onde a garantia do bem

---

herdeiro. IN VERNANT, J-P. *Mito e Pensamento entre os Gregos*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p.43.

comum repousaria na felicidade da *pólis*, submetida à articulação do humano e do *lógos*.

O quê seriam então homens felizes? Aristóteles põe em cena uma reflexão de homens vivendo em sociedade, produzindo a mimesis – ligada à linguagem (comunicação). Neste complexo universo humano, agir e padecer são dois conceitos inseparáveis, mas cada um designa uma potência bem distinta. Segundo Gerard Lebrun, “*padecer é inferior a agir por dois motivos*” (LEBRUN, 1987). Ao agente da mudança, cabe a atualização desta na ação. Quem padece recebe a comunicação de uma nova forma torna-se um ser mutável, caracterizado pelo movimento. É reagindo a uma ofensa que sinto raiva. A paixão é sempre provocada pela presença ou pela imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso.

O tratado das paixões que Aristóteles dedica como parte da *Retórica*, conota a necessidade que os homens teriam, não de evitar as paixões – já que elas são inerentes ao universo dos homens – mas de tocá-las, aplicá-las ao seu favor, suscitando-as ou acalmando-as em seus ouvintes. “Entendo por paixões”, diz Aristóteles na *Retórica*, “tudo que faz variar os sentidos, e de que se seguem sofrimento ou prazer”. Como analisa, não seria em razão dos *pathé* que sentimos que somos julgados bons ou maus, mas pela escolha da ação submetida a estes! Destarte, a excelência ética – a virtude de um *anér* - seria determinada pelo modo como ele submete as ações às suas paixões. Sobre o caráter do homem este seria apontado pelas escolhas que definem o erro ou o acerto.

A finalidade da tragédia é então provocar a catarse, ligada ao temor e à compaixão, conformando a medida do homem; sua dimensão humana. Assim ela encena a imitação de uma ação importante e completa, pautando o horizonte comum a todos os homens. Na boca das diversas personagens das tragédias aqui estudadas, a mesma palavra ganha sentidos múltiplos, sendo comunicada, provoca no outro a ação. O *páthos*

é a voz da contingência. Todas as paixões são e estão em potência, mas é na medida da alteridade, é no ‘outro’ que se tornam ato. A característica humana é a deliberação.

A paixão é o lugar do outro; o outro em nós mesmos, apontando para o quê nos é específico. Própria da alteridade, ela é a luta do homem contra si mesmo, remetendo aos conflitos internos, numa escala que se alarga na reflexão política dos conflitos da cidade. A mensagem reside no comprometimento com a ética que faz da paixão uma virtude. Pela virtude o homem imita a forma natural, escolhendo e deliberando em prol do bem comum: o bem da *pólis*.

Corria o décimo-nono ano de guerra do Peloponeso, quando um bando de mil e trezentos mercenários trácios veio a Atenas participar da campanha contra Siracusa. Lá chegando atrasado, após a partida da frota, foi mandando de volta (cada guerreiro custava aos cofres da *pólis* uma dracma por dia). A aproveitar o dinheiro gasto com os soldados, Atenas deu-lhes por missão, em seu percurso de volta, por onde passassem causar todo o mal possível ao inimigo – de fato, grego. Assim, alcançando os trácios a cidade de Micalessos, de insignificante presença no mundo grego, a não merecer que dela se falasse integrada à memória histórica, tomaram-na facilmente (MURARI PIRES, 2007, p. 13). O que lá ocorreu vem assim narrado por Tucídides:

(...) puseram-se a saquear as casas e os templos, enquanto massacravam os habitantes, sem poupar velhos ou moços, matando todos os que encontravam, mesmo crianças e mulheres, e até animais de carga e quaisquer seres vivos. A raça trácia, com efeito, da mesma forma que os bárbaros da pior espécie, é extremamente ávida de sangue quando crê que nada tem a temer. E foi assim naquela ocasião: na confusão generalizada ocorreram todas as formas de extermínio, especialmente um ataque a uma

escola de meninos – a maior da cidade – cujos alunos acabavam de entrar, durante o qual todos foram mortos. Aquele massacre foi uma calamidade pior que qualquer desastre anterior, e a mais imprevista e terrível de quantas eram lembradas pelos habitantes (THUCYDIDE, 2003).

A importância da campanha da Sicília para a guerra na *História da Guerra do Peloponeso* de Tucídides indicada como um dos fatores da derrota ateniense no conflito aborda a questão dos excessos. Aliados a estes a cegueira dos interesses pessoais dos líderes atenienses, a gradativa desunião da *pólis*, a ambição e o desejo de expansão do império, indicadores do caráter ambíguo do mesmo, entre a ambição e a liderança; a excelência individual e o Bem comum; a *hýbris* e a moderação.

Desde a política de Péricles – representante da mais nobre conduta – passando pela de Cléon e, finalmente à de Alcibíades, jovem político de caráter ambíguo e protagonista da expedição à Sicília. Através do estudo dos discursos dos três líderes, revelam-se três momentos significativos da referida guerra, descrita como a maior comoção “para os helenos e para uma parcela dos povos bárbaros e, pode-se mesmo dizer, a maior parte da humanidade” (TUCÍDIDES, I.2), aliados à gradativa transformação do próprio caráter humano da *pólis* ateniense do século V a.C.. Neste sentido, o episódio da guerra na Sicília – o mais desastroso para a política ateniense – figuraria o ápice desta desmedida.

Para H.D. F. Kitto o mesmo público ateniense que teria tomado parte no debate entre Cléon e Diódoto (o que precedeu à expedição à Sicília) poderia ter assistido uma semana mais tarde à apresentação da peça de Eurípides, *As Troianas*. Com efeito, a data de sua primeira representação em Atenas, no concurso dramático das Grandes Dionísias de 415 a.C., coincide com a decisão da expedição à Sicília. Episódios como o massacre dos

habitantes de Melos e como o anteriormente referido em Micalessos, ‘lidos’ como possíveis referências para o tratamento dado pelo tragediógrafo às vencidas em sua tragédia, em contraste com a arrogância grega.

A ação do drama se desenrola em Troia, fora das muralhas após a captura da cidade pelos guerreiros aqueus. Ao fundo veem-se tendas onde as mulheres troianas aprisionadas esperam o desfecho de seu destino. Em frente a uma dessas, Hécuba, a viúva de Príamo – rei de Tróia - está caída, aniquilada. No prólogo, duas divindades discutem sobre o destino dos gregos... Atena e Poseidon – antes inimigos declarados, divididos entre gregos e troianos. É a chegada do arauto dos aqueus, Taltíbio, que anuncia a decisão e a *moíra* de cada uma das cativas. Entre os funestos destinos da rainha, de suas filhas, Polixena (imolada sobre o túmulo de Aquiles) e Cassandra, dada ao rei de Micenas, Agamêmnon, eram também determinados os destinos de Andrômaca - a viúva de Heitor – que seria entregue ao filho de Aquiles, Neoptolemo, e o filho dela, Astiânax (herdeiro de Tróia) que é, por determinação cruel, jogado do alto das muralhas troianas.

Pertencente ao ciclo troiano das tragédias, que inclui a *Oresteia*, de Ésquilo e a *Electra* de Sófocles, nesta ordem de leitura uma sequência ‘lógica’ estaria estabelecida entre os três trágicos (KURY, 1991, p. 163). Dentro dos muros da *pólis*, sob os limites da lei, ação e discurso conformam o espaço comum. Hannah Arendt em capítulo intitulado “A solução grega”, argumentando acerca da ‘condição humana’ afirma que acerca da mesma – inegável objeto nas obras de Eurípides – é como se os que regressassem de Troia (inclusos as cativas), desejassem tornar permanente o espaço da ação decorrente de seus feitos e sofrimentos (ARENDR, 2005, p.210-211).

A rigor, a *pólis*, não se esgota no espaço físico; é a organização da *koiné* (espaço comum) que resulta do agir e do falar em conjunto. Assim, seu verdadeiro espaço situa-se entre

as pessoas que vivem juntas com tal propósito. “Onde quer que vás, serás uma *pólis*”: famosas palavras que exprimem não só a senha da colonização grega, mas a convicção de que a ação e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de estar situado de forma adequada em qualquer tempo e espaço (ARENDDT, 2005, p.210-211). “Espaço da aparência”, referido por Arendt, no sentido mais amplo da palavra, no qual eu apareço aos outros e os outros a mim (ARENDDT, 2005, p.211).

Nas obras trágicas de Sófocles e Eurípides, aqui modestamente abordadas, identifica-se uma tensão: entre a razão e os excessos. Esta resultada da motivação conflitante do homem que é cidadão, soldado e suplicante. Do conjunto das casas, tribos e fratria, o coração da *pólis* está simbolizado na lareira central do Pritaneu (*Hestia-koiné*), mas também expresso nos fogos acesos nos altares mais distantes, fora de seu alcance.

Na Tebas trágica de Sófocles, na legendária Troia de Eurípides, sítios onde a desmedida humana figura sua face aterradora, sua *hýbris* e infortúnio, a infâmia leva à impureza, à morte e ao exílio na barbárie. Atenas assiste a tudo no teatro. Ali, amplificadas na voz do herói trágico e do coro, os sussurros e rumores do que poderia acontecer, caso as escolhas se afastassem do justo meio, são ouvidos por todos. Rumores daquilo que está entre a razão absoluta e imutável, e a cegueira completa da fúria desmedida dos impulsos e dos excessos.

## Conclusão

Nosso objetivo neste artigo foi a problematização do ensino, de maneira abrangente, a partir dos conceitos gregos clássicos concernentes à educação (*paideía*), propriamente dita. Para tal, tomou-se como base aos referidos argumentos a experiência grega da sofística, da tragédia e da filosofia, entre os séculos V e IV a.C.

Partindo da passagem da *República* (346a-e), compreendeu-se o sentido estrito da palavra *paideía*, a qual, na leitura de Jaeger (2003, p.356), encontra-se fundamentada na φύσις, ou natureza. Do conceito referido buscou-se atrelar à toda ação e preeminência humana no processo educativo sua relação com a cidade (*pólis*), pois entre os gregos, o homem enquanto *aner* não poderia estar separado de seu estatuto social enquanto *polítes* (cidadão), ou seja, de sua relação com o político. Neste ínterim, a *areté*, virtude da excelência, atrela-se aos valores políticos da experiência democrática ateniense do século V a.C., em que duas concepções de φύσις se formam: (i) a dos *aristoi*, referente ao valor aristocrático dos melhores, e (ii) a democrática, de cuja experiência a equanimidade (*isonomia*) entre os homens se dá pelos limites de sua própria necessidade natural face à lei, comum a todos.

Da experiência do teatro antigo, do mesmo período, apreendeu-se que o momento histórico da tragédia clássica comporta a expressão específica da ação humana encenada à vista de todos (cidadãos, *metecos*, mulheres e escravos), no teatro de Dioniso. Neste sentido, o *deinós* (herói trágico) representa uma nova consciência do homem enquanto sujeito *responsável*, atuante e deliberativo (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1968, pp.246-250). Para tal, apresentou-se a justiça entre os valores da individualidade humana e sua responsabilidade perante o coletivo, através do breve estudo de duas peças: a *Antígona* de Sófocles, e *As Troianas*, de Eurípides, datadas de 441 e 415 a.C., respectivamente.

Para este fim, contemplou-se o estudo de Arlene W. Saxonhouse e a crítica de Helene Foley à Sorvinou-Inwood à leitura sofocliana do ciclo tebano. Já para a análise da obra euripideana recorreu-se ao tratado aristotélico das paixões, no Livro II da *Retórica*, e sua relação ao estabelecido na *Poética* acerca da ação humana do imitar (*mimesis*). No caso específico da tragédia, intrinsecamente ligada ao agir humano, e, portanto,

à própria história enquanto registro da associação entre discurso (*lógos*) e ação (*erga*). Com a finalidade catártica associada ao temor (*phóbos*) e à compaixão (*aidós*), conforma-se a dimensão humana em que as *pátthe* (paixões), voz da contingência, lugar do *outro* em nós mesmos, delimitam o horizonte do agir humano em sociedade. Fosse na arte ou na história o horizonte era sempre o político, e seu fundamento, a *paideía*.

Destarte, a formação do homem grego se faz em diversas vertentes. A exposição feita neste capítulo procurou dar uma ampla visão sobre o âmbito da filosofia, da tragédia e da sofística, por se tratarem de tópicos importantes ao desenvolvimento do homem grego. A *paideía*, portanto, consiste nessa preparação desse homem nos aspectos formativo, político e educacional. Dessa forma tal homem está preparado para a vivência dentro da cidade e na melhoria do *comum* a todos.

## Referências

ARAÚJO, C. “Entrevista Maria de Fátima Sousa e Silva” por Carolina Araújo. *Encarte Revista de Teatro*, n°523, Janeiro/Fevereiro 2011.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1966.

ARISTÓTELES. *A Retórica das Paixões*, pref. Michel Meyer, trad. Isis Borges da Fonseca São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CORNFORD, F. M. *From Religion to Philosophy. A Study in the Origins of Western Speculation*. New York: Harper & Brothers Publishers, 1957.

EURÍPIDES. *As Troianas*. Tradução do grego e apresentação de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

FOLEY, Helene. *Tragedy and Democratic Ideology. The case of Sophocles' Antigone* IN GOFF, B. *History, Tragedy, Theory*. V; 1995.

GAZOLLA, R. *Pensar Mítico e Filosófico. Estudos sobre a Grécia Antiga*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KITTO, H.D.F. *The Greeks*. London: Penguin Books, 1951.

KURY, Mario da G. “Introdução” às *Troianas* de Eurípides. Trad. Do grego e apresentação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LEBRUN, G., 1987. “O Conceito de Paixão” In *Os Sentidos da Paixão*, Sérgio Cardoso et. al. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

LESKY, Albin *A Tragédia Grega*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

LORAUX, N. *Ética. Vários autores*. Organização Adauto Novaes. São Paulo (Cia de Bolso) Cia. das Letras, 2007.

LORAUX, N. *L' invention d'Athènes*. Paris: Mouton, 1981.

MURARI PIRES, F. “O Ser Divino e a Condição Humana” in: *Mito e História. Homero, Tucídides e os princípios da narrativa*. (mimeo.) DH-FFLCH, 1995.

MURARI PIRES, F. *Modernidades Tucidideanas: Kema es Aei*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2007.

PLATÃO. *República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

JAEGER, W. *Paidéia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução Domingos Paschoal Cegalla. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

THUCYDIDE. *La Guerre Du Péloponnèse*. Tome IV. Livres VI et VII. Texte établis et traduit par Louis Bodin et Jacqueline de Romilly. Paris: Les Belles Lettres, 2003.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso – Livro I*. Texto grego estabelecido por Jacqueline de Romilly. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VERNANT, J-P. *Mito e Pensamento entre os Gregos. Estudos de Psicologia Histórica*. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VERNANT, J-P. *Entre Mito e Política*. Tradução Cristina Murachco. (2ªed.) São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2002.

VERNANT, J-P., VIDAL NAQUET, P. “O momento histórico da tragédia na Grécia: algumas condições sociais e psicológicas”. *Antiquitas graeco-romana ac tempora nostra*. Tradução de Ana Lia A. de Almeida Prado. Praga, 1968.

\_\_\_\_\_. “Tensões e ambiguidades na tragédia grega”,  
in: *Mito e Tragédia na Grécia Antiga I*. Tradução de Anna Lia  
A. de Almeida Prado. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

# **APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA CIDADE DE UBERABA/MG – AVANÇOS AINDA TÍMIDOS, NO CAMPO PEDAGÓGICO**

Otaviano José Pereira  
Camila Aparecida Oliveira da Costa

## **Introdução**

No intuito de resgatar a contribuição dos negros nas áreas social, artística, econômica, política e na História do Brasil, foi criada a Lei nº 10.639/2003, depois alterada para Lei 11.645/2008. A legislação que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) obrigou as escolas a incluir, nos currículos escolares, o ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas, como observado no excerto abaixo, (BRASIL, 2003):

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

É necessário lembrar que os conteúdos não devem focar apenas no processo escravista, mas, sobretudo na história e cultura afro-brasileira como constituintes e formadoras da sociedade brasileira. Além disto, a lei dispõe sobre a necessidade de os/as alunos/as apreenderem os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros/as bem como a influência da cultura africana na música, culinária, dança, literatura, artes, artesanato, cultos e outras expressões de sua presença. Aos professores/as é solicitada a missão de reparo histórico de contribuir para se desmitificar o preconceito que ainda existe, por exemplo, em relação às religiões de matrizes africanas.

É importante que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm como meta o direito dos negros assim como todos os cidadãos brasileiros de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientadas para o professor qualificado para o ensino das diferentes áreas do conhecimento, como formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnicos raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2003, p.10).

As atribuições da escola apontadas na referida Lei como avanço de política pública recente, mesmo com uma idade de quase 14 anos, resultam de uma trajetória histórica, num cenário

de luta pelo reconhecimento da identidade do negro como cidadão de direitos, deveres, cidadania plena.

### **Uma pré-história sucinta da Lei 10.639/2003**

As primeiras exigências dos afrodescendentes pela educação formal têm início nos anos finais da década de 1920. Neste momento temos a iniciativa do movimento social da Frente Negra Brasileira, que, num esforço para obter uma educação escolar que permitissem aos negros serem reconhecidos como cidadãos brasileiros; estes sujeitos sociais se empenharam com recursos próprios na construção de uma escola. Apesar de significativa a iniciativa dos negros para ter acesso à escola pública só viria a receber um número expressivo de afrodescendentes a partir da década de 1970, quando o discurso desenvolvimentista aponta para a necessidade da democratização do ensino tendo em vista a necessidade de qualificar mão-de-obra para a indústria.

Contudo, mesmo que os/as negros/as tivessem alcançado a oportunidade de ocupar os bancos escolares da época, estudos empíricos sobre as práticas escolares revelaram que a biografia e a cultura dos afrodescendentes eram desconhecidas nos currículos, e que, por exemplo, os livros didáticos, ao se referirem aos/as negros/as os/as tratavam com inferioridade em relação aos brancos. Não é difícil, nos dias atuais ainda, encontrarmos livros com imagens e textos que reproduzem estereótipos que associam os/as negros/as a trabalhos socialmente desvalorizados e em situações de submissão. As situações de incentivo e reforço às desigualdades contra os/as negros/as nas escolas criavam um ambiente de discriminação o que levou os/as mesmos/as ao sofrimento e à evasão.

Há de ressaltar, também, e em tempo, que a sociedade brasileira, em todas as suas camadas sociais ainda regurgita discursos estereotipados - muitos deles “pesados” do ponto de

vista moral – introjetados nas próprias relações societárias, curiosamente reproduzidos pelos próprios negros, sobretudo nas camadas populares<sup>3</sup>. A pergunta que fica é: qual a contribuição da escola para o desmonte de tal herança, dos programas e projetos sociais – artísticos, literários, cinematográficos, de rodas de conversa, entre outros – no espaço da educação escolar, dos livros didáticos, etc.?

Na década de 1980, o movimento negro tem seu ponto alto de mobilização representado na constituição de 1988. Essa nova conquista abriu espaço para um novo ativismo negro, cujas demandas vão se voltar para ações de implementação de políticas públicas direcionadas à população afrodescendente.

Segundo Heirborn et al (2011 p. 139): “o ideal do movimento negro vigente deseja a reforma democrática em favor da igualdade de direitos e do pluralismo étnico racial”. Ou seja, os/as negros/as passam a fazer constantes protestos em favor da não discriminação e sua presença em instituições públicas e privadas. Estes pediam a redução das desigualdades raciais, especialmente nos âmbitos do trabalho e da educação.

Anos mais tarde, em 2003, após a Conferência de Durban, na gestão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, finalmente é instituída a Lei 10.639/2003. Ela consiste em combater o preconceito racial na educação formal e é uma alternativa à educação pautada no eurocentrismo. É importante ressaltar que a criação desta legislação não foi dada pela “boa vontade” dos governantes brasileiros. Pelo contrário, em que pese ser uma política de governo que “encampa tal Lei” ela foi conquistada pelo movimento negro do país e, após décadas de lutas pelos direitos civis.

De fato esta nova legislação trouxe uma avanço pedagogicamente significativo, embora tardio, para os currículos escolares, uma vez que permite ao/à aluno/a e ao/à professor/a se reeducarem e, a partir daí, quem sabe, estabelecer melhores relações étnico-raciais. Sendo assim, torna-se imprescindível

que tais políticas sejam, de fato, implementadas. Evidentemente, não só como forma de reconhecimento e enfrentamento das desigualdades construídas historicamente com o povo afrodescendente como também para construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos/as.

## **O cenário da pesquisa em pauta**

Partindo da tomada de consciência da importância da referida lei, este trabalho concentrou em dois atores importantes para sua implementação: gestores/as e professores/as. Neste sentido, numa pesquisa de campo, percorremos escolas estaduais de ensino fundamental e médio da cidade Uberaba(MG), com o principal objetivo de entender o nível de conhecimento dos/as professores/as e gestores/as em relação à Lei 10.639/2003. É importante deixar claro que esta é uma primeira aproximação de uma pesquisa, com caráter exploratório, no cumprimento de algumas fases de uma abordagem quali-quantitativa. Para tanto utilizamos o caminho da entrevista.

Deste modo, foram convidados a responder à pesquisa, vinte e cinco professores/as e cinco gestores/as distribuídos em cinco escolas estaduais a saber: Escola Estadual Horizonta Lemos, E.E. Quintiliano Jardim, E.E. Felício de Paiva, E.E. Geraldino Rodrigues da Cunha, E.E. Santa Terezinha. Todas as entrevistas foram gravadas no aparelho celular a partir de um aplicativo intitulado *Ciamedia*.

Um ponto importante a ser priorizado é o fato de as escolas estaduais pesquisadas estarem situadas em bairros de periferias ou em vilas da cidade de Uberaba(MG). Elas foram escolhidas de forma seletiva, pois estas atendem o maior número de alunos/as das classes populares.

Os/as professores/as e gestores/as convidados/as responderam algumas perguntas à pesquisadora abrangendo seu perfil, informações, percepções e atitudes em relação à Lei

10.639/2003. Estas informações foram coletadas de forma a auxiliar o entendimento sobre os desafios e avanços para prática da lei no município.

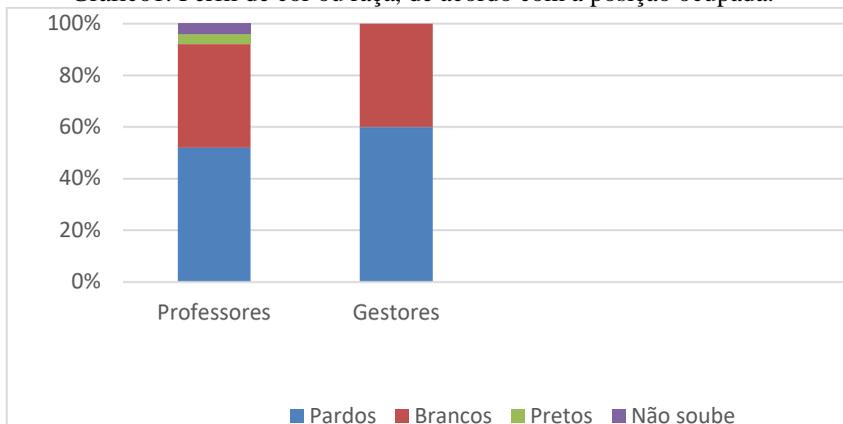
### **Informações pertinentes sobre os participantes da pesquisa: gestores e professores**

Dos/as 30 participantes da pesquisa (25 professores/as e 5 gestores/as) no que se refere ao gênero, 67% são mulheres e 33% homens. Observou-se que dentre os/as gestores/as pesquisados/as, os homens estão em proporção maior em relação às mulheres, estando 60% destes nos cargos de direção.

Sobre o uso de mídias e tecnologias educacionais, conhecidas como TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), todos participantes declararam ter acesso à internet, seja no computador/notebook, smartphones, tablets dentre outros. Todos os educadores e gestores pesquisados, além da “tradicional” conta de e-mail, também fazem uso de alguma mídia social; Facebook e WhatsApp foram as mais citadas.

Com relação à identificação racial, treze professores e três gestores se autodeclararam pardos/as, dez professores e dois gestores se autodeclararam brancos, e (curiosamente!), uma professora disse não saber sua cor. É necessário ressaltar ainda que apenas um professor declarou ser da cor preta, e, entre os gestores, não tivemos nenhum que atribuiu, em sua cor, a cor negra. É como ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico1. Perfil de cor ou raça, de acordo com a posição ocupada.



Base: 25 professores e 5 gestores, Uberaba(MG), 2017.

A principal preocupação desta pesquisa é saber o quanto professores e gestores conhecem sobre a Lei 10.639/2003. Neste sentido, perguntamos aos/às entrevistados(as) o que compreendem sobre o dispositivo legal. A partir das respostas, classificamo-las em três níveis de conhecimento: (a) os que apresentaram ter conhecimento pleno da lei; (b) os que apresentaram conhecimento vago e (c) aqueles que não a conhecem:

**A - Conhecimento pleno da lei.** Tanto professores como gestores demonstraram ter suficiente conhecimento sobre o conteúdo dos documentos normativos que orientam o trabalho da temática nas escolas. Já examinaram a Lei 10.639/2003, inclusive presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além do mais, participaram de cursos de formação sobre a mesma, grupos de estudos e não só acesso como leitura de livros e artigos ou da internet.

**B - Conhecimento vago da lei.** Nessa categoria verificamos, na pesquisa, os que não conhecem mais profundamente o conteúdo da referida Lei e das diretrizes ali propostas para sua concretização ou “internalização qualitativa” na escola. Apenas e tão somente sabem da existência da lei a partir de reuniões pedagógicas, de orientações da Superintendência Regional de Ensino ou da Secretária do Estado da Educação de Minas Gerais, no marco daquelas “obrigatoriedades vindas de cima para baixo a serem cumpridas de alguma maneira” na rotina escolar. Por exemplo: embora trabalhem com projetos na semana do dia 20 de Novembro, não participaram de cursos de formação sobre a mesma – uma data demarcadora de uma resistência social historicamente significativa, mas que acaba caindo no rol de eventos de “patriotismo”, “folclore” ou simples apelo de mercado: dia do soldado, do índio, de festa junina, das mães/pais, da criança, etc.

**C - Desconhecimento da lei:** Neste rol aqueles professores que revelaram um (total) desconhecimento em torno dos documentos da Lei 10.639/2003, (mesmo já tendo ouvido falar sobre ela) ou sobre a diversidade étnico racial.

Os gráficos abaixo ilustram essas três situações em números percentuais:

Gráfico 2- Professores entrevistados  
(Base: 25 professores; ano 2017)

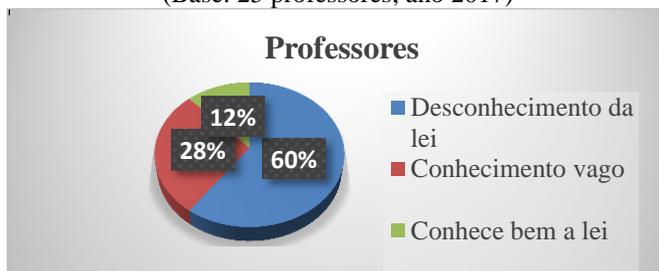
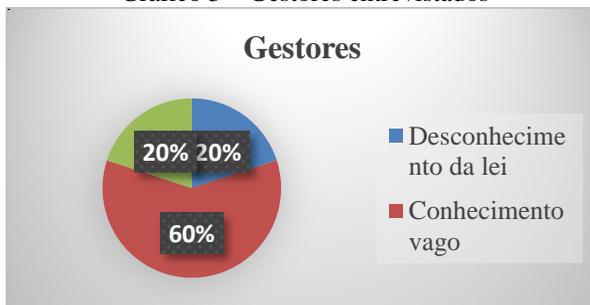


Gráfico 3 – Gestores entrevistados



Base: 5 gestores, Uberaba (2017)

Cruzando os dados revelados, tanto no gráfico 1 (declaração de cor) como nos gráficos 2 e 3 (conhecimento parcial ou pleno e desconhecimento da Lei) em relação aos (A) gestores e (B) professores, alguns aspectos reveladores nos saltam à vista. Vejamos.

(A) Da parte dos gestores não há – ou não havia no momento da pesquisa - negros nessa função. No entanto, (embora num pequeno número de 5 gestores) mais da metade se disseram pardos (60% - 3 gestores) e o restante, brancos (40% - 2 gestores). Desses, 80% ou desconhece ou tem um conhecimento (apenas) vago da Lei, o que resulta (está no gráfico) que apenas 20% conhece e, certamente, tem uma familiaridade com a lei e seu trato: cursos de formação, leituras, etc. Num primeiro momento e apenas olhando para os dados percentuais, poderíamos ter um “discurso acusatório” de que nem mesmo a maioria parda desconhece a Lei. Ora, o fato de apenas 20% conhecer a lei é um problema que aponta diretamente para o fato inimaginável de quase total familiaridade com a lei no interior da escola da parte exatamente da gestão escolar, independentemente da declaração de cor. Se gestores pardos desconhecem a lei, também os brancos a desconhecem, e isso denota uma questão social como um todo, como a escola a revela.

(B) Da parte dos/as professores/as a situação apresenta uma pequena variável, mas não muda muito o que buscamos pesquisar, num quadro mais amplo de 25 sujeitos sociais pesquisados. Essa pequena variável se expressa no fato de termos um percentual mínimo de professores/as negros/as, isto é, apenas 1 professor declarou-se ser negro, e um/uma declarante que afirmou desconhecer sua própria cor (!). De qualquer forma, um percentual muito baixo em relação aos números equilibrados em quase “meio a meio” entre pardos e brancos – o que também expressa o fato de termos tão poucos/as professores/as negros/as em sala de aula.

Em relação aos/às gestores/as, a situação dos/as professores/as revelou-se “mais dramática” que dos próprios/as gestores/as – voltando a afirmar que estes eram em número bem reduzido (5) – pelo fato de que 60% deles simplesmente desconhecem a lei. Ora, somando-se aos 28% que têm apenas um conhecimento vago da lei, a situação se torna muito “dramática” no tocante à implementação das políticas inerentes. Há de convir que, apenas 12% de conhecimento pleno da Lei se mostra uma familiaridade “quase nula” e isso impõe um problema crucial na implementação de tais políticas no interior da escola.

Em resumo, embora seja de grande importância para a sociedade, a lei nº 10.639/2003 não tem sido implementada de forma ampla nas escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Uberaba/MG. O pior é que fica claro que os/as professores e gestores em sua maioria não conhecem a lei, uma vez que, das trinta entrevistas aplicadas, apenas três entrevistados/as souberam responder do que a lei realmente se tratava. Somente uma entrevistada (professora) teve curso de capacitação em relação à lei e suas temáticas.

Mas esses dados não nos instigam, sequer “permitem” (se fosse o caso), culpar esses sujeitos sociais, seja sua cor qual for, atuantes na escola. A ausência de conhecimento da lei e das

diretrizes, contribui para que gestores e professores não se sintam preparados para trabalhar os conteúdos dispostos em sala de aula. Isso não significa desinteresse. A maior parte dos entrevistados teve grande empenho em participar de cursos de capacitação, não somente para cumprir orientações legais, como para obter conhecimentos sobre a temática das relações étnico-raciais.

[...]o primeiro e principal obstáculo do avanço da implementação desta política pública é o desconhecimento dos professores e gestores acerca do conteúdo da lei e das diretrizes curriculares sobre a temática, o que dificulta sua incorporação e planejamento pedagógico (RODRIGUES, T C et al, 2016, p.288).

O fato, constatado a olhos vistos (ou a “olhos não vistos”), é que não existe uma política efetiva, por parte da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, em oferecer cursos de formação continuada em serviço, nos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Por outro lado, cabe à Superintendência Regional de Ensino e órgãos competentes, oferecer cursos de capacitação para todos/as os/as professores da rede.

Diante do fenômeno observado emerge uma pergunta: esses dados revelam um “deserto” no trato da cidade de Uberaba em relação ao fenômeno aqui estudado? Em outras palavras, a cidade de Uberaba está tão “zerada” no interesse ao tema e conteúdo da Lei como a própria escola?

Ao que tudo indica, o que fica de pé é a constatação de que a escola ainda está na contramão do que acontece no campo das relações de resistência social da própria cidade. Vejamos.

## Uberaba palpitando movimentos de resistência e a escola “ausente”

Observemos a letra abaixo, retirado de um texto de sociologia (livro didático disponível nas escolas) na reprodução de um movimento negro organizado para a Educação Étnico-racial, intitulado: *O africano e o ariano*.

*Há quatro séculos a alma humana tem sido um motor  
Da inquietação, da resistência, da transgressão  
O negro sempre quis sair do gueto  
Fugir da opressão fazendo história  
Ganhando o mundo com estilo  
O africano foi levado para sofrer no norte e gerou,  
entre outras coisas, o jazz, o blues, gospel, soul,  
r&b, funk, rock'n'roll, rap, hip hop  
No centro, o suor africano fomentou o mambo, o ska,  
o calipso, a rumba, o reggae, dub, ragga,  
o merengue e a lambada, dancehall e muito mais  
Mas é o ariano que ignora o africano ou  
é o africano que ignora o ariano?"  
E ao sul a inquietude negra fez nascer,  
entre outros beats, o bumba, o maracatu, o afoxé,  
o xote, o choro, o samba, o baião, o coco, a embolada  
Entre outros, os Jacksons e os Ferreiras,  
os Pixinguinhas e os Gonzagas,  
as Lias, os Silvas e os Moreiras  
A alma africana sempre esteve no olho do furacão  
Dendê no bacalhau, legítima e generosa transgressão  
É Dr. Dre e é maracatu  
É hip hop e é Mestre Salu  
Mas é o ariano que ignora o africano ou é o  
africano que ignora o ariano?"*

(QUATRO, Fred Zero; 1998 apud MACHADO, Igor Jose de Renó et al, 2015 p.181).

A canção acima traz uma concepção importante ao citar a rica e expressiva cultura empenhada pelos/as negros/as. Ela fornece elementos que evidenciam que o/a negro/a não é mero contribuinte, e sim participante da formação histórico-social de muitos países, inclusive do Brasil.

Vale ressaltar que é grande a luta do movimento negro para corrigir a ideia de que seu povo não é belo e que sua cultura não foi importante. Estes se distinguem dos demais movimentos sociais, pois além de militarem a favor da causa, são conhecedores densos da sua cultura e sabem recontar sua história.

O movimento negro reivindica uma educação de qualidade para seu povo há séculos no Brasil, por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino. Em Uberaba (MG), não faltam projetos importantes para superação do racismo e valorização da História e Cultura Afro-brasileira. Eis alguns dos mais significativos:

***Núcleo Diáspora Quilombo do Ambrósio.*** Trata-se de um coletivo que busca o reconhecimento e pertencimento do negro enquanto colaborador efetivo na formação do país, a partir do resgate e valorização da contribuição histórica, política e sociocultural do negro na sociedade. O objetivo do grupo é construir uma consciência coletiva e participativa da população negra, nos espaços públicos e movimentos políticos, para que estes sujeitos sociais e a população como um todo adquiram ou expandam a consciência da importância das políticas públicas voltadas para a comunidade negra e possam se movimentar por direitos civis e sociais.

***Empoderação das Pretas.*** Um movimento de mulheres negras que empoderam outras mulheres negras a criarem ciência de sua beleza e história. Na cabeça, penteados ao estilo Black Power, que significa “Poder Negro”. Com o lema: “Somos rainhas, somos descendentes de Tereza de Benguela, de

Acotirene e Dandara, nossa história não será apagada e nossa resistência não será alisada! Ubuntu! Salve nossas Rainhas Negras”, o coletivo se dispõe a realizar diversas oficinas nas escolas, creches e bairros carentes da cidade de Uberaba/MG.

Já o grupo de pesquisa *Temas Raciais*, é formado por acadêmicos que têm por objetivo discutir assuntos relacionados às questões étnico-raciais que perpassam o cotidiano. O grupo oferece reuniões semanalmente, para que sejam desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão sobre a temática étnico-racial. Os encontros acontecem na UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), campus Uberaba, MG.

*Coletivo Carolina Maria de Jesus*. Enfim um movimento feminista formado por mulheres negras, interseccional que ainda se encontra numa fase embrionária. O grupo vem se organizando para formar um núcleo de práticas jurídicas, visando a atender mulheres vítimas da violência doméstica, principalmente mulheres negras e pardas.

*NEABI/IFTM*, o objetivo do núcleo é promover atividades de extensão, cursos, seminários, palestras, conferências e apresentações artístico-culturais sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Além disto, procura articulação com grupos de matrizes africanas da cidade de Uberaba e região.

*Coletivo Afrontar-se* é uma organização que busca o resgate étnico cultural da ancestralidade africana. Atualmente o coletivo fundou uma sede, chamada de Afroespaço. Neste local a comunidade dispõe de uma biblioteca e uma sala de estudos. São desenvolvidas várias atividades tais como: oficinas, grupos de estudos e rodas de conversas. Além de ser um espaço de acolhimento, principalmente para vítimas de racismo.

E onde a escola se coloca diante de tais movimentos de resistência? Quais suas atribuições e seu percentual de participação e colaboração no sentido de ceder espaços, entre outras iniciativas?

Cabe à escola aproximar-se destes movimentos, até mesmo assumir um protagonismo em sua organização ou mesmo gestão, tendo em vista o apoio incondicional a essas frente de luta para cumprimento deste desafio tão necessário e urgente de reconstrução do processo histórico-cultural dos africanos e afrodescendentes. Os próprios textos de políticas públicas clamam para um estreitamento de relações entre universidade e sociedade, com sua tríplice atribuição de pesquisa, ensino e extensão. Em tese (pelo menos) como aliada imprescindível dos projetos e como *locus* mais propício para o investimento na formação de professores, a escola apresenta uma rede estratégica para uma “logística” dos movimentos que brotam e fermentam em seu entorno em todas as regiões do país e no caudal de uma diversidade cultural em que o negro nunca deixou de estar presente, de corpo e alma.

[...] Diálogos com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre os que sabem a realidade, se compreenda concepções e ações, uns dos outros, se elabore um projeto comum de combate ao racismo e as discriminações. (BRASIL, 2003, p.15).

A contar pela leitura que fizemos de cinco escolas, envolvendo 30 sujeitos sociais, entre gestores/as e professores/as, não é o que acontece, ainda que na presente pesquisa tenha ficado esclarecido o pequeno universo de buscas (número de escolas) e amostras. Portanto, tão somente um retrato 3x4 de uma situação de escolas públicas uberabenses justamente onde o movimento negro não para de acontecer. Vale dizer – e tristemente – com ou sem a escola.

## **Desafios para implementação da lei 10.639/2003**

Como já dito acima, a população negra teve acesso a escolas muito tardiamente no Brasil, embora o país apresentasse altas taxas de crescimento durante décadas não houve interesse por parte do poder público de enfrentar o problema do nível de escolaridade da população negra. Frequentar escolas públicas só foi possível para os/as negros, quando o discurso desenvolvimentista assinala a necessidade da democratização do ensino para qualificar a mão de obra para a indústria.

Anos de exclusão da educação pública determinaram índices de analfabetismo entre os grupos de cor/raça com diferenças significativas. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), da população residente do país, no que se refere à taxa de analfabetismo, a raça branca chegava a 6,2%, enquanto a população preta e parda apresentava taxas de 13,2% e 13,5%, nos anos de 2008. Outro dado importante da pesquisa diz respeito à frequência escolar, 44,2% dos brancos frequentavam a escola acima da idade recomendada, enquanto para a população negra e parda a proporção chegava a 57,4% (PNAD, 2008).

O racismo é um elemento de estratificação social que se materializa nas instituições públicas, e faz perpetuar uma estrutura desigual de oportunidades para negros e brancos pertencentes às classes populares. Os indicadores explanam o resultado do racismo institucional, que acomoda uma educação de baixa qualidade, com infraestrutura vulnerável de ensino, ineficiente para os/as estudantes negros/as superarem as diferenças sociais.

## **A herança da dita “democracia racial” ainda ocupa o espaço da escola?**

Não é difícil verificar que o preconceito ainda faz parte, mesmo que de forma velada, do cotidiano dos/as professores/as. Ao serem questionados/as sobre a saída dos conflitos de natureza racista em sala de aula, observou-se que os/as docentes, se orientavam pelo senso comum, reproduzindo ações do “mito da democracia racial”:

Quando Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nenhum ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usada apenas para desmobilizar a comunidade negra, como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros” (GUIMARÃES, 2003, p. 105).

O mito da democracia racial traz a ideologia de que existiria um convívio harmonioso entre as diferentes raças no país. Esta ideia foi amplamente difundida e defendida entre vários setores da sociedade para promoção de uma unidade nacional. No entanto, a mistura entre as raças não promoveu condições iguais entre negros, brancos e índios. Ao contrário, ainda são visíveis as desvantagens da população negra e indígena em relação à população branca que, inclusive não são a maioria. Nem precisamos nos debruçar sobre dados de pesquisas em todos os setores da vida social, da produção artística e cultura e, sobretudo, do mundo do trabalho.

O “mito de uma democracia racial” configura, ainda hoje, um dos maiores entraves para aplicação da lei

10.639/2003, uma vez que as políticas de ação afirmativa não encontram apoio amplo da sociedade.

Da parte dos professores, por exemplo, não se nota um esforço mais incisivo para fazer frente ao preconceito racial sofrido pelos seus alunos – e as pesquisas nas escolas assim o expressam – mesmo diante de situações explícitas de discriminação:

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, que a diversidade não constitui um fator de superioridade ou inferioridade entre grupos humanos, mas sim ao contrário, um fator de complementariedade e enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos da sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p.15).

O preconceito internalizado e/ou “acomodado” na cabeça dos professores também é produto da leitura de livros e materiais pedagógicos permeados de conteúdos depreciativos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Estes conteúdos foram amplamente divulgados e se tornaram veículos de expansão de estereótipos e preconceito:

[...] os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos sob a forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania. No livro didático a humanidade e cidadania, na maioria das vezes, são representados pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas,

entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. [...] a invisibilidade e recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização do seus tributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais em preferência pela estética e valores de grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p. 21 e 22).

A representação dos/as negros/as em papéis subalternos comprova que os/as negros/as ainda enfrentam diversos problemas por pertencerem a um grupo racialmente discriminado por conta do seu passado escravo. Os papéis desempenhados pelos negros/as, retratados nos livros e materiais didáticos ainda são os mesmos desempenhados na sociedade colonial como “herança acomodada” no interior da sociedade atual. “Estereótipos inventados para justificar a exclusão dos negros no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade” (SILVA, 2005, p.26).

Esta representação negativa dos afrodescendentes pode desenvolver também nos/as alunos/as negros/as, um sentimento de inabilidade e receios quanto à sua capacidade intelectual:

O preconceito manifesta na nossa sociedade de maneira velada e também de maneira aberta em alguns espaços educativos. Através do discurso preconceituoso de alguns professores que caracterizam muitos dos seus alunos negros como incapazes e preguiçosos (SEVERO, 2009, p. 23).

Neste sentido, ainda estamos longe de uma política de formação de professores e gestores em relação à cultura e história afro-brasileira nas escolas de todo o país, constitui um

problema sério a ser resolvido. Justamente os professores, na atribuição que lhes é conferida de formar alunos desde a tenra idade, podem ajudar a desconstruir uma representação negativa do negro/a introjetada no imaginário popular a solidificar uma cultura racista da maioria dos brasileiros/as. E estes colaborarão para o processo de construção da democracia brasileira, que não pode ser inteiramente exercida “enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira” (MUNANGA, 2005, p.17).

### **Considerações finais**

A escola tem um papel social muito importante na vida dos alunos, neste sentido é dever da escola manifestar-se em favor dos negros/as, educar a população para reconhecer que estes participantes da cultura nacional devem auferir seu devido reconhecimento e respeito.

Para que existam alterações efetivas, se julga necessário uma mudança nos modos de pensar, nos discursos, nos modos de agir das pessoas, promovendo uma conscientização e sensibilização à causa. E se essa sensibilização está de certa forma distante dos professores, então a mesma deve ocorrer no diálogo daqueles que lutam pela causa e nos cursos de formação de professores.

Os grupos de estudos, coletivos e movimentos sociais são de extrema importância para assessorar os/as professores/as a promoverem diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, alocando todos/as os/as afrodescendentes como parte do processo histórico, da tradição, da cultura e do conhecimento.

No entanto, há de se considerar, sobre a presente pesquisa em foco, realizada em cinco escolas de Uberaba-MG, que os dados indicam, evidentemente, um universo muito

pequeno. É apenas uma primeira leitura em torno de um fenômeno maior e, com certeza, mais profundo do que imaginamos. Mais que as dificuldades, o patente desinteresse, revelado sobre a internalização da Lei 10.639/2003, com os efeitos benéficos no cotidiano e na prática docente e gestora nas escolas demonstra que o avanço requerido por esta política pública está longe de se tornar uma realidade plausível. Assim sendo, a conclusão a que chegamos é que, nesse caso, a escola não cumpre um papel de construção de cidadania a que lhe é confiada.

**Nota - 1** – Tristemente, é muito comum, ainda ouvirmos expressões chulas como essa: “Preto quando não “faz” na entrada, “faz” saída. “Isso é serviço de preto”. “A coisa aqui tá preta”, “Mulata”, “ Vou denegrir sua imagem”, “ Samba do Crioulo Doido” , “Negros/as de traços finos”, “Não sou tuas negas” e a pior de todas “ Mulata do tipo exportação”, ou dizeres menos pesados e aparentemente “inocentes”, mas de uma sutileza que denota um “preconceito consentido”, tais como: “Fulano não toma café porque já é preto”, “Fulano é boa gente: um negro de alma branca,“. Além de outras expressões que remetem a palavra negro a algo pejorativo, ilegal ou maléfico: “Magia negra”, “lista negra” e “ovelha negra”.

## Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. *Pesquisa Nacional de Amostra por domicílios*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

GUIMARÃES, A.S.A. “Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia”. *Educação e pesquisa* v.29, n 01. p. 93-108, 2003.

HELBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. *Políticas Públicas para Gênero e Raça*. Rio de Janeiro, CESPESC; Brasília: Secretária de Políticas públicas para as Mulheres, 2010.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha. *Sociologia Hoje*. São Paulo: Ática, 2013.

RODRIGUES, Tatiana; OLIVEIRA Fabiana; SANTOS, Fernanda. *Desafios da implementação da lei nº10.639/2003: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo*. 2016. Disponível em:

<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3435>

Acesso em: 10 de jun.2017.

SEVERO, Lara. *O negro nos livros didáticos*. Um enfoque nos papéis sociais.2009. Disponível < [www.geledes.org.br/o-negro-nos-livros-didaticos-um-enfoque-nos-papeis-sociais](http://www.geledes.org.br/o-negro-nos-livros-didaticos-um-enfoque-nos-papeis-sociais)> Acesso em 25 de jun. 2017.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

# INVENTÁRIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Michelle Camara Pizzato<sup>29</sup>

Renato Avellar de Albuquerque<sup>30</sup>

## Introdução

Uma das características mais profundas desse século XXI relaciona-se à revolucionária transformação da sociedade pelas tecnologias da informação, em especial as digitais. Já nos primeiros anos deste século se consolidavam conceitos como “sociedade da informação” (CRUZ, 2008; SQUIRRA, 2005; CASTELLS, 2003), com expectativas e até receios sobre os resultados desse aumento exponencial da produção e consumo de dados, possibilitado pelo desenvolvimento dos computadores, das redes e mais recentemente dos dispositivos móveis digitais. A produção e circulação de informações digitais impactaram profundamente outros aspectos da sociedade, reorganizando o mundo produtivo, a cultura, as relações sociais e políticas.

Neste contexto, a ciência e a educação possuem um lugar central nas estratégias de desenvolvimento dos países, pois aplicativos e algoritmos nas redes passaram a ser as ferramentas de mediação de serviços, consumo, trabalho e valores. Os percursos seguidos pelo Brasil expressam certo desenvolvimento em critérios de ampliação do acesso da população e

---

<sup>29</sup> Doutora em Ensino de Ciências, Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre.

<sup>30</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre.

investimentos públicos em Educação, mas ainda existem fortes motivos para preocupações quando o assunto é a qualidade do ensino e igualdade em seu acesso, principalmente para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

Entre alguns dados que despertam o pessimismo estão os resultados obtidos pela Educação Básica nas avaliações internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Em 2015 o Brasil ocupou o 63º lugar nos conhecimentos de ciência no ranking dos 70 países avaliados, além do 65º lugar em matemática e do 59º lugar em leitura (MARTINS, 2016).

O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), criado pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) para monitorar a qualidade e os resultados das escolas, mostra crescimentos abaixo das projeções nos anos finais do Ensino Fundamental, tanto na educação pública quanto privada, situação que pode ser considerada de estagnação no Ensino Médio, também nas redes públicas e privadas (IDEB, 2019)<sup>31</sup>. Entretanto o período foi de saldo positivo em investimentos públicos e privados, tanto em Educação quanto em Ciência e Tecnologia (C&T). A tabela 1 ilustra as tendências de investimentos nessas áreas.

## **Investimentos em Ciência e Educação no Brasil em 4 períodos,**

---

<sup>31</sup> Nos decênio 2007-2017 o índice do Ensino Médio das escolas públicas cresceu 0,3 enquanto as privadas cresceram 0,2 em uma escala de 10. A meta de crescimento era de 13% e 11% respectivamente. **IDEB - Resultados e Metas**. Consultado resultado sobre Brasil.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3473315>

### **partindo do ano 2000**

Investimentos/ano	2000	2005	2010	2015
Dispêndio nacional em atividades científicas e técnicas correlatas (ACTC), em milhões valores correntes <sup>32</sup>	3.278,4	6.420,5	17.150,5	21.816,9
Evolução do orçamento do Ministério da Educação (MEC), em bilhões valores correntes <sup>33</sup> .	16,1	25,2	62,5	126,1

Fonte: Dados do MEC/MCTIC.

Segundo os dados do Ministério da Educação (MEC), nos anos de desenvolvimento mais agudo, o número de matrículas nas instituições de ensino superior saiu de aproximadamente 5 milhões em 2007 para ultrapassar a marca dos 8 milhões em 2017. Neste período, a taxa de crescimento por grau acadêmico foi bastante diferenciada: enquanto o bacharelado cresceu 68,6%, as licenciaturas cresceram 19,3% e os tecnológicos apenas 12,1% (INEP, 2017, p.18).

Este quadro contraditório apresentado até o momento, que mescla aumento de investimentos e melhora em resultados em alguns aspectos da produção científica e da Educação Superior com os índices alarmantes da Educação Básica, cria a necessidade de se aprofundar na análise do contexto histórico atual, observando as trajetórias das políticas públicas nestas áreas e quais os retornos obtidos com as estratégias adotadas em anos anteriores.

---

<sup>32</sup> Recursos Aplicados - Indicadores Consolidados.

[https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/detalhe/recursos\\_aplicados/indicadores\\_consolidados/2\\_1\\_4.html](https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/detalhe/recursos_aplicados/indicadores_consolidados/2_1_4.html)

<sup>33</sup> Orçamento total do MEC 2000 - 2013. p.79.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)

No conjunto dessas políticas públicas para a Educação, destaca-se uma que apresentou grande potencial de resolução de problemas sistêmicos na Educação, seja pelos bons resultados na Educação Básica, no desenvolvimento de pesquisas, ou mesmo pela função específica de fomentar as licenciaturas no âmbito do Ensino de Ciências. A política pública em questão adotou uma nova abordagem em relação ao ensino profissional e tecnológico, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante chamados de IFs), materializado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os IFs resultam dos desdobramentos de uma série de ações voltadas à ampliação e capilarização da educação pública, principalmente no chamado “Brasil Profundo”, começando em 2005 pelo Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007 (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010). A partir desse momento inicia um intenso processo de negociação para a criação dessa nova institucionalidade, pois não se trata somente de mudanças de nomenclatura de Centros Federais de Educação Tecnológica ou Escolas Técnicas para a unificação nos Institutos Federais, mas a criação de uma nova cultura, com novas diretrizes e uma ampliação sob novas bases de políticas públicas (LAIA, 2013).

O marco de criação define finalidades e objetivos aos IFs, em geral reforçando e ampliando sua atuação em relação à formação técnica, a uma produção tecnológica e na formação de profissionais da educação para as áreas científicas na educação básica, em especial no setor público. Isso fica bastante explícito em suas finalidades, expressas no Art.6º (BRASIL, 2008):

V - constituir-se em centro de excelência na

oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.

Portanto, um dos sentidos “genéticos” dos IFs está ligado ao produzir e se autoproduzir na atividade vinculada ao ensino de ciências, em especial no âmbito das licenciaturas. Isso permite uma abordagem institucional dos IFs sob um olhar sistêmico, desde os aspectos mais amplos ligados às políticas públicas deste início de século até os fenômenos mais pontuais da formação de professores.

A abordagem sistêmica das organizações apresenta-se como uma possibilidade de análise das complexidades sociais, podendo ser considerada uma alternativa paradigmática à sociologia clássica (MOL; OLIVEIRA, 2010). Na proa da chamada *Nova Teoria dos Sistemas Sociais* está o sociólogo Niklas Luhmann, que desenvolveu grande parte dos conceitos através de um diálogo com diversas áreas do conhecimento.

A grande contribuição do autor reside em quebrar a dicotomia sujeito-objeto, base das epistemologias científicas hegemônicas, passando a inserir a noção de observador autorreferencial, que é aquele que opera esquemas de distinções construídos pela sua formação (BACHUR, 2009). Niklas Luhmann desenvolve uma série de conceitos que têm origem na biologia empírica (RODRIGUES; NEVES, 2017) desenvolvidos na sociologia em mais de vinte anos, em especial o dos *sistemas autopoieticos*.

Cada sistema é diferenciado do ambiente e constitui um sistema autorreferencial, portanto, com lógica própria. O sistema não é indiferente ao ambiente, mas seleciona sobre este as

informações que o “irritam”<sup>34</sup> a ponto de que seja gerado reações internas ao sistema. Para Luhmann, “um sistema autopoiético não é, portanto, uma essência, uma identidade, mas uma diferença: o sistema é a unidade da diferença sistema/ambiente” (LUHMANN; Apud BACHUR, 2013, p.112).

A *imagem 1* ilustra a diferenciação sistema-ambiente, onde o sistema reduz a complexidade do ambiente (representado por uma multiplicidade de símbolos) a partir de um sentido. A área cinza representa a unidade de uma diferença entre sistema e ambiente. Desta forma, o ambiente pode irritar (representado por letras coloridas no ambiente) o sistema, mas é o sistema que seleciona as informações do ambiente (representado por letras coloridas no sistema) que irá estimular sua função interna (setas vermelhas), sua auto-poiese. Aquilo que não é entendido pelo sistema é considerado “ruído”. Essa representação ressalta o fechamento operacional, o princípio de que o ambiente não opera dentro do sistema.

### Representação da diferença sistema-ambiente.



Fonte: Elaboração pelos autores.

Dentro da visão epistemológica de Luhmann, o

<sup>34</sup> O termo é usado pelo próprio Niklas Luhmann, assim como vários autores filiados à sua teoria. Mas seu significado está ligado ao de "estímulo".

pressuposto é que todo sistema visa reduzir a complexidade do ambiente para poder realizar operações. Quem seleciona no ambiente o que se considera informação, a qual irá alimentar o conjunto operacional, é o *sentido* do sistema (NEVES, 2003). Por tal razão a “redução da complexidade” e o “sentido” são as condições para a formação do sistema.

Desta premissa deriva o conceito de fechamento operacional, definido pela regra de que o *ambiente* não opera<sup>35</sup> no *sistema* e vice-versa (KUNZLER, 2004, p.129): o sistema só pode operar segundo sua organização interna, ou seja, dentro do seu limite dado pelo “fechamento operacional”, o que permite a distinção do *sistema* em relação ao *ambiente*. Há nesta dualidade (Sistema-Ambiente) um dos pilares conceituais nesta abordagem teórico-diferencial que torna a Teoria dos Sistemas de Luhmann uma inovação nas teorias sociológicas (RODRIGUES; NEVES, 2017).

Os IFs são sistemas organizacionais operacionalmente fechados, acoplados às diversas estruturas sociais (políticas, econômicas, culturais, educacionais), que estão em constantes adaptações funcionais. Abordar os IFs, sob a perspectiva sistêmica, permite dispor de conceitos adequados para compreender as dinâmicas de autoprodução (autopoiese) no interior dessa organização, aprofundando a compreensão sobre o seu desenvolvimento e suas decorrências para as licenciaturas, em especial para o ensino de ciências no país. Sob tal lógica, analisar os IFs como sistemas organizacionais contribui para compreender a produção de uma função estratégica no conjunto das políticas públicas para a Educação neste século.

Diante do exposto até aqui, objetiva-se neste trabalho

---

<sup>35</sup> A operação toma o sentido de determinação dos processos sistêmicos, portanto de especificações externas como *inputs*. Essa é uma mudança importante advinda com a concepção de “fechamento operacional”, pois a partir dessa prerrogativa o ambiente apenas desencadeia mudanças determinadas pela organização interna dos sistemas.

analisar a produção acadêmica brasileira sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as Licenciaturas em Ciências destas instituições que contemple uma abordagem sistêmica. Desta forma, busca-se responder às seguintes questões: existem produções que relacionem os IFs e as licenciaturas em ciências destas instituições a abordagens sistêmicas? Quais as características dessas produções?

## **Desenvolvimento**

Ao desenhar este cenário de pesquisa, é necessária a realização de um estado do conhecimento visando a apropriação de todo debate que possa ter sido constituído até o presente, dos mais recentes aos mais antigos, caso existam nesta específica intersecção de abordagens. Esse artigo, portanto, se propõe a uma revisão bibliográfica de caráter exploratório para localizar as produções pertinentes ao estudo destes temas e suas confluências.

Os inventários bibliográficos são procedimentos importantes para a sistematização de produções científicas, o que pode significar avanços significativos nos trabalhos de mapeamento para novas pesquisas. Artigos como a presente produção permitem avaliar e mensurar as produções acadêmicas sobre tendências e abordagens em campos específicos da produção científica, tanto em perspectivas teóricas quanto em abrangências de temas e espaços de produção intelectual.

A metodologia de busca utilizada foi feita a partir dos indexadores da Scielo (*The Scientific Electronic Library Online*), do catálogo de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após a busca em cada um desses indexadores, sem limitação cronológica, foi realizada uma verificação pontual dos títulos e resumos para descartar aqueles que não mantinham qualquer aderência ao tema pesquisado, sendo mantidos os títulos que de

alguma maneira tocassem o objeto da pesquisa, para uma análise mais pormenorizada posterior.

A lista com os títulos pesquisados na *SciELO* foi exportada a cada busca por nova palavra e organizada em uma planilha. Após finalizadas as buscas, as listas foram unificadas para retirada dos títulos duplicados, e depois foi feita uma verificação individual de cada título ou resumo, visando aplicar novo filtro.

Com o resultado organizado e catalogado pelo Mendeley<sup>36</sup>, o próximo passo foi a categorização dentro do programa de gestão de títulos, visando um mapeamento de conceito e dos temas, além de uma preparação sobre os dados contidos nas referências. Além disso, foi realizada a análise em função do tipo de publicação e data, para uma melhor compreensão sobre o perfil bibliográfico da pesquisa. Por fim, os resultados de cada busca foram organizados em tabelas ou gráficos, permitindo uma melhor visualização das características dessas produções.

## **Os IFs e as Licenciaturas - Artigos na SciELO.**

No portal de buscas da *SciELO* foram utilizados alguns descritores para a restrição dos retornos bibliográficos. Iniciou-se com os termos “Instituto Federal”, depois “Institutos Federais” e “Instituto Federal de Educação”. O lançamento do termo “Ensino de Ciências” retornou 1454 resultados, porém quando combinado com a palavra “Licenciatura”, restaram apenas 80 produções com o filtro Brasil. Deste quantitativo, 25 artigos tinham alguma aderência ao tema, sendo que nenhum deles tratava diretamente sobre o ensino de ciências nos Institutos Federais, apenas sobre licenciaturas na área em universidades. Ao fim restaram apenas 38 títulos que se aproximavam do tema da pesquisa, conforme representados na

---

<sup>36</sup> Mendeley é um programa produzido pela empresa Elsevier voltado ao gerenciamento e compartilhamento de documentos de referência e pesquisa.

tabela 2, sem, contudo, abordar exatamente esse entrecruzamento dos descritores com o enfoque teórico.

**Distribuição quantitativa dos trabalhos encontrados e sua distribuição no indexador da Scielo**

Descritores	Instituto Federal	Institutos Federais	Instituto Federal de Educação	Ensino de Ciências e Licenciatura
Trabalhos disponíveis	162	25	130	80
Trabalhos repetidos	75	9	77	2
Trabalhos não repetidos	87	16	53	78
Trabalhos excluídos por afastamento temático	156 (96,3%)	18 (72%)	121 (93,1%)	54 (67,5%)
Selecionados	6 (3,7%)	7 (28%)	9 (6,9%)	26 (32,5%)
Exclusivos <sup>37</sup>	6	4	3	25

Fonte: Elaboração pelos autores.

O conjunto dos artigos foi ordenado e analisado quanto ao conteúdo específico e sua pertinência para a pesquisa. Embora todos eles possam contribuir para a reflexão do tema aqui proposto, considerou-se que os textos selecionados possuem graus de aderência diferenciados em relação à pesquisa

<sup>37</sup> Foram chamados “exclusivos” os títulos que não se repetiam nas outras colunas. Portanto, este número representa efetivamente os 38 títulos selecionados naquele descritor, pois foi subtraído das repetências em outros descritores.

sobre a interseção temática entre IFs, licenciaturas em ciência e teoria sistêmica.

Os artigos foram separados seguindo o critério de maior aderência, que estão relacionados primeiramente aos IFs; após sobre a formação docente nas licenciaturas de ciência; e, por fim, sendo categorizados como menos aderentes aqueles que tratam de outros aspectos do ensino de ciências, tais como atividades didáticas de licenciados em ciências, concepções científicas na Pedagogia, entre outros. Desta forma, a análise mais criteriosa permitiu dividir a bibliografia em 3 quadros segundo o critério de aderência: altamente aderente, aderente e pouco aderente.

#### Levantamento dos textos altamente aderentes

Fonte	Ano	Título	Autores
<b>Revista Brasileira de Educação</b>	2011	Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI	Frigotto, Gaudêncio
<b>Perspectivas em Ciência da Informação</b>	2011	Projetos de pesquisa dos grupos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	Perucchi, Valmira, Garcia, Joana Coeli Ribeiro
<b>Cadernos de Pesquisa</b>	2011	Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação	Machado, Lucília Regina De Souza
<b>Educação &amp; Sociedade</b>	2014	Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia	Carvalho, Olgamir Francisco de, Souza, Francisco Heitor de Magalhães
<b>Serviço Social &amp; Sociedade</b>	2015	Educação, "neodesenvolvimentismo" e Serviço Social: os IFs em questão	Pereira, Evelyne Medeiros, Holanda, Denise de Araújo Silva, Soares, Raí Vieira, Silva, Samilly Elise de Souza
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2016	Os saberes docentes nos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais do Brasil	Pasqualli, Roberta, Carvalho, Marie Jane Soares
<b>Perspectivas em Ciência da Informação</b>	2016	Produção de conhecimento científico e tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma investigação sobre a sua natureza e aplicação	Perucchi, Valmira, Mueller, Suzana Pinheiro Machado
<b>Educação &amp; Realidade</b>	2017	A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades	Paniago, Rosenilde Nogueira, Sarmento, Teresa

<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2018	A formação pedagógica no curso de licenciatura em física: articulação entre os campos do conhecimento	Romanowski, Joana Paulin, Silva, Priscila Juliana da
<b>Educação e Pesquisa</b>	2018	O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior	Silva, Paula Francisca da, Melo, Savana Diniz Gomes
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2018	Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um instituto federal	Paniago, Rosenilde Nogueira, Sarmento, Teresa Jacinto, Medeiros, Josiane, Nunes, Patrícia Gouvêa

Fonte: Elaboração pelos autores.

### Levantamento dos textos aderentes

<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2003	A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas	Baptista, Geilsa Costa Santos
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2003	Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas	Teixeira, Paulo Marcelo Marini
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2003	Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos	Bejarano, Nelson Rui Ribas, Carvalho, Anna Maria Pessoa de
<b>Educar em Revista</b>	2009	Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS	Cassiani, Suzani, von Linsingen, Irlan
<b>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)</b>	2010	Avaliação de cursos de licenciatura em física e matemática a distância: um modelo possível	Flores, Claudia Regina, Ern, Edel, Taneja, Inder Jeet, Silva, Tatiana da
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2010	O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública	Vasconcelos, Simão Dias, Lima, Kênio Erithon Cavalcante
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2011	A baixa procura pela licenciatura em física, com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do oeste catarinense	Lunkes, Mércio José, Rocha Filho, João Bernardes da
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2011	A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior	Araujo, Renato Santos, Vianna, Deise Miranda
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2012	A percepção do professor de Biologia e a sua formação: a Educação Ambiental em questão	Guimarães, Simone Sendin Moreira, Inforsato, Edson do Carmo
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2012	História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental	Ayres, Ana Cléa Moreira, Selles, Sandra Escovedo

<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2012	Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente	Dutra, Edna Falcão, Terrazan, Eduardo A.
<b>Educação em Revista</b>	2012	Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas	Viana, Gabriel Menezes, Munford, Danusa, Ferreira, Márcia Serra, Moro, Luciana
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2012	Tendências para o ensino de química: o caso da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos das licenciaturas em química em Goiás	Mesquita, Nyuara Araújo da Silva, Soares, Márlon H. F. B.
<b>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</b>	2013	Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória	Silva, Lenir Maristela, Brizolla, Francéli, Silva, Luiz Everson da
<b>Educação em Revista</b>	2014	Abordagem intercultural na educação em ciências: da energia pensada à energia vivida	Crepalde, Rodrigo dos Santos, Aguiar Jr, Orlando Gomes de
<b>Revista Brasileira de Ensino de Física</b>	2014	Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza	Santos, Carlos Alberto dos, Valeiras, Nora
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2014	O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados	Razuck, Renata Cardoso de Sá Ribeiro, Rotta, Jeane Cristina Gomes
<b>Revista do Instituto de Estudos Brasileiros</b>	2014	Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento	Carvalho, Cristina Helena Almeida de
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2015	A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora	Augusto, Thaís Gimenez da Silva, Amaral, Ivan Amorosino do
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2015	Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia	Gastal, Maria Luíza de Araújo, Avanzi, Maria Rita
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2017	A prática pluralista na formação inicial de professores de física	Pereira, Ricardo Francisco, Fusinato, Polônia Altoé, Gianotto, Dulcinéia Ester Pagani
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2019	Aspectos sociais na escolha pela licenciatura em física: uma análise em Universidades do Rio Grande do Sul	Silva, Luisa Mariana da, Barbosa, Rafael de Carvalho

Fonte: Elaboração pelos autores.

#### **Levantamento dos textos pouco aderentes**

<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>
<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b>	2013	Alguns significados da expressão " deslocar o equilíbrio" em formandos do curso de licenciatura em química	Broiatti, Fabiele Cristiane Dias, Passos, Marinez Meneghello, Santin

Fonte	Ano	Título	Autores
			Filho, Ourides, Souza, Jéssica Neves de
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2015	Concepções de ciência de um grupo de licenciandas em Pedagogia e suas relações com o processo formativo	Souza, Ana Lúcia Santos, Chapani, Daisi Teresinha
<b>Ciência &amp; Educação (Bauru)</b>	2016	Percepções de um grupo de licenciandos em Ciências Biológicas acerca da observação e do registro da observação na investigação científica a partir de uma sequência didática	Carmo, Karlla Vieira do, Ferreira, Louise Brandes Moura, Araujo, Carla Medeiros y
<b>Educação &amp; Sociedade</b>	2016	Um capítulo da história da formação e da profissão docente no Brasil: o instituto de educação do distrito federal e sua historiografia	Paulilo, André Luiz
<b>Educação e Pesquisa</b>	2019	Concepções de ciência e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores	Marko, Gabriela, Pataca, Ermelinda Moutinho

Fonte: Elaboração pelos autores.

## Os IFs e as Licenciaturas - Teses e Dissertações.

Continuando as buscas pelo catálogo de teses da CAPES, com o indexador “Institutos Federais”, obteve-se 467 resultados, sendo 166 teses e 301 dissertações. Dessa busca, feita através de consulta uma a uma, não foi encontrada qualquer publicação com abordagem sistêmica aplicada aos IFs. Contudo foram encontrados os seguintes 15 títulos que se aproximavam da temática dos IFs em interseção com as licenciaturas:

### Levantamento das teses e dissertações encontradas no catálogo da CAPES

Instituição	Ano	Título	Autor
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG	2013	A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira	AMORIM, Mônica Maria Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	2013	Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios	ASSIS, Maria Celina De
Universidade de	2014	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma Análise de Sua	ANDRADE, Andréa de Faria

Brasília/UnB		Institucionalidade	Barros
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	2014	Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves	BAVARESCO, Delair
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO	2014	A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua proposta de ensino superior	BENTIN, Priscila Caetano
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	2014	Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	FLACH, Ângela
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG	2014	A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul	TAVARES, Moacir Gubert
Universidade de Caxias do Sul/UCS	2015	Contribuições das competências organizacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul para a implementação de seus papéis sociais	ANDREIS, Alexandra
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS	2015	Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	VERDUM, Priscila de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	2016	A atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia frente ao Sistema Nacional de Pós-graduação – uma reflexão a partir da Lei nº 11.892/2008.	ALVES, Carina Gomes Messias.
Universidade de Caxias do Sul/UCS	2016	Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS	QUEVEDO, Margarete De
Universidade Federal do Rio	2016	Análise da prática docente na formação de	SILVA, Denise

Grande do Sul/UFRGS		professores de química	Da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	2016	Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	TITON, Flaviane Predebon
Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC	2017	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana	FORNARI, Liamara Teresinha
Universidade de Brasília/UnB	2017	Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais	JÚNIOR, Reinaldo de Lima Reis

Fonte: Elaboração pelos autores.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), indexado por “Institutos Federais” e “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” obteve-se 362 obras. A relação de títulos foi verificada manualmente partindo-se do título e resumos para análise das temáticas. Devido à filtragem ter sido realizada manualmente, nos restringimos a pontuar as obras selecionadas e analisadas que foram tomadas como pertinentes ao projeto, dispensando outros dados sobre número de exclusões ou outro tipo de classificação.

A pesquisa nos catálogos da CAPES e BDTD apontou para uma informação relevante: entre os diversos temas abordados em pesquisas de pós-graduação, tendo como objeto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), nenhum deles apresentou uma abordagem sistêmica. Assim como, também, não foram encontrados trabalhos que apontassem para a avaliação de objetivos específicos contidos na lei de criação dos Institutos Federais, embora houvesse outros tipos de avaliação institucional, como níveis de publicação científica, análise sobre as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), índices de evasão, entre os mais variados temas, tendo

como destaque as abordagens feitas a partir de estudos de caso.

Após avaliação de todos os resultados encontrados, retiradas as obras repetidas e as que não mantinham relação mais estreita com a pesquisa em tela, foram selecionadas as que seguem:

#### **Levantamento das teses e dissertações encontradas no catálogo da BDTD**

<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Universidade de Brasília/UnB	2013	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como Nova Institucionalidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Uma Análise na Perspectiva de Rede de Política Pública	LAIA, Maria da Glória dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	2013	Trajetórias de Saberes: a Formação e a Prática dos Professores dos Cursos de Licenciatura a Distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil	PASQUALLI, Roberta
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG	2014	Redução da Incerteza no Processo Decisório por Meio da Lógica Difusa: Um Modelo e Protótipo para Monitoramento de Cursos Superiores do IFMG	MAGALHÃES, Amarildo Martins De
Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR	2014	Estudo da Produção e Divulgação Científica	SANTOS, Marcel Pereira
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	2015	Educação Profissional e Tecnológica: a Contribuição do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no Desenvolvimento de Viamão (RS)	VIDOR, Alexandre Martins
Universidade de Brasília/UnB	2016	Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade: A formação da identidade dos Institutos Federais	MORAES, Gustavo Henrique

Universidade Regional de Blumenau /FURB	2016	A Complexidade do Processo Decisório em Órgãos Colegiados de Instituições de Ensino Superior	SORGETZ, Bárbarah Cristine Leidow
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	2017	Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira: A Oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no Estado do Rio Grande do Sul	LORENZET, Deloíze
Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE	2017	A Concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) nos Governos Lula e Dilma	MORITZ, Jaqueline
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	2017	Os desafios do Diálogo entre Autoavaliação Institucional e Gestão Estratégica do IFRS - Campus Rio Grande	RIOS KWECKO, Fabio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	2018	A Pesquisa e a Produção de Conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no RS: Um Estudo Sobre a Iniciação Científica Com Estudantes do Ensino Médio Técnico	DAMINELLI, Elisa

Fonte: Elaboração pelos autores.

## Métrica da primeira etapa de busca bibliográfica

Os resultados da pesquisa permitiram a elaboração de alguns quadros e tabelas que ilustram as parciais de buscas. Com isso, foram selecionados 64 trabalhos, a partir dos critérios mencionados anteriormente, conforme Tabela 3.

### Distribuição quantitativa dos trabalhos encontrados e sua distribuição por indexador

Categoria	Scielo	Capes	BDTD
Trabalhos selecionados	38	15	11

Fonte: Elaboração pelos autores.

Mais da metade das publicações de artigos sobre os temas dessa pesquisa se concentraram nas revistas “Ciência & Educação” de Bauru e na revista “Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências” de Belo Horizonte. Desse primeiro periódico, foram selecionados textos de diversos anos, um de 2003 e os outros de 2010 a 2016, sendo seus enfoques majoritariamente ligados às licenciaturas em ciências e um com estreito entrelaçamento de tema com os IFs. Os artigos da segunda revista também possuem ênfase nas licenciaturas das áreas das ciências e com textos de 2003 até 2019, com dois deles que articulam os temas, um sobre o aspecto da formação dos professores de Física em um IF, e outro sobre o estágio curricular aliado à pesquisa nessa formação.

Ao se observar a seleção dos artigos sob o critério do periódico em que foram publicados, conforme na tabela 4, fica evidente a concentração nas revistas “Ciência & Educação” e “Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências”. Entretanto, a despeito da predominância delas no total de artigos, entre a seleção dos mais aderentes nenhuma delas se sobressai. Já entre os aderentes existe a predominância das duas revistas, pois tratam-se de revistas reconhecidamente de Ensino de Ciências, critério tomado para a categorização desse segundo quadro.

### **Publicações de origem dos artigos**

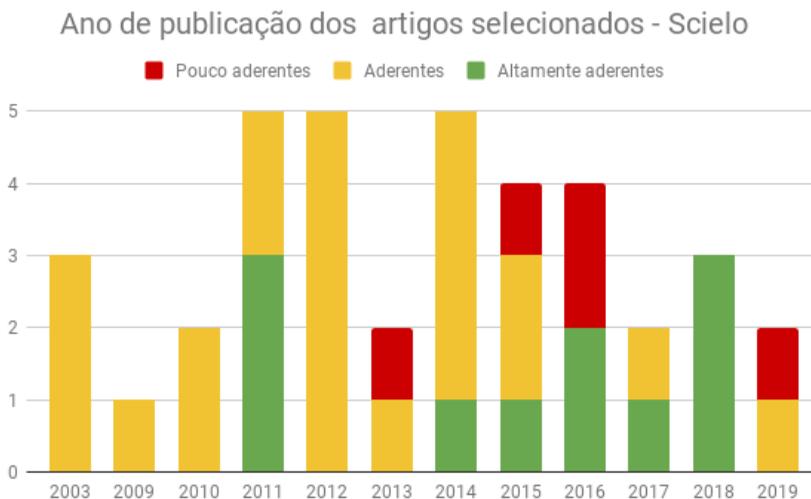
**Artigos**

<b>Fonte</b>	<b>selecionados</b>
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	1
Cadernos de Pesquisa	1
Ciência & Educação (Bauru)	11
Educação & Realidade	1
Educação & Sociedade	2
Educação e Pesquisa	2
Educação em Revista	2
Educar em Revista	1
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	10
Perspectivas em Ciência da Informação	2
Revista Brasileira de Educação	1
Revista Brasileira de Ensino de Física	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	1
Serviço Social & Sociedade	1

Fonte: Elaboração pelos autores.

As datas de publicação dos artigos, com exceção de 2003, compreenderam os anos de 2009 até 2019, sendo seu período de concentração maior entre os anos de 2011 a 2016. O gráfico 1 mostra o perfil de publicação quanto ao ano de publicação:

Gráfico 1. Ano de publicação dos artigos



Fonte: Elaboração pelos autores.

As palavras-chaves encontradas nos artigos variaram muito, sendo identificadas mais de cem designações diferentes para os temas, embora muitas fossem semanticamente próximas, como os casos de “formação de professores”, “formação de educadores” e “formação docente”. Por essa razão resolvemos analisar as frequências de temas com base em uma categorização feita por proximidade dos objetos pesquisados. Assim, as palavras-chaves foram enquadradas nas seguintes categorias: *Ensino de Ciências, Licenciatura, Institutos Federais, Educação em Geral, Contexto Político-social e outros.*

**Categorias das Palavras-chave e frequência contidas nos artigos selecionados**

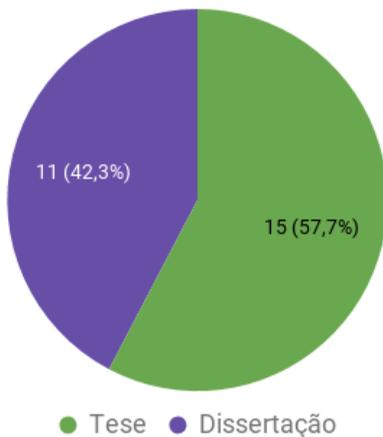
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Ensino de Ciências	23
Licenciatura	53
Institutos Federais	8
Educação em Geral	22
Contexto Político-social	17
Outros	17

Fonte: Elaboração pelos autores.

O quantitativo expresso na tabela 5 mostra que os artigos selecionados no indexador da Scielo possuem maior ênfase nas temáticas que envolvem as *Licenciaturas* e o *Ensino de Ciências*. Entretanto, ressalta-se que a composição bibliográfica da temática *Institutos Federais* é formada fundamentalmente por teses e dissertações (Gráfico 2), compensando o baixo número de artigos com uma maior profundidade de pesquisa sobre o tema. Este dado também indica uma pujança da temática nos programas de pós-graduação pelo país.

Gráfico 2. Tipos de obra na composição da categoria Institutos Federais

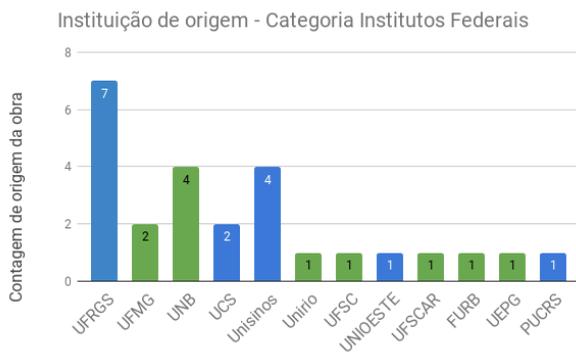
Tipo de obra -categoria Institutos Federais



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a produção bibliográfica (teses e dissertações) em relação à categoria dos *Institutos Federais*, deve-se ressaltar que muitas produções não chegaram a ser catalogadas em razão da temática não se aproximar em absoluto do tema das *Licenciaturas* e *Ensino de Ciências*. Portanto, da grande produção de pesquisas feitas sobre estas instituições, muitas não chegaram a ser avaliadas com minúcias ao serem excluídas na primeira checagem sobre a pertinência da obra nesta pesquisa. Assim, o Gráfico 3 mostra que a interseção sobre *Institutos Federais* e *Licenciaturas*, e mais especificamente seu vínculo com as *Ciências*, ocorrem muito fortemente nas instituições do estado do Rio Grande do Sul.

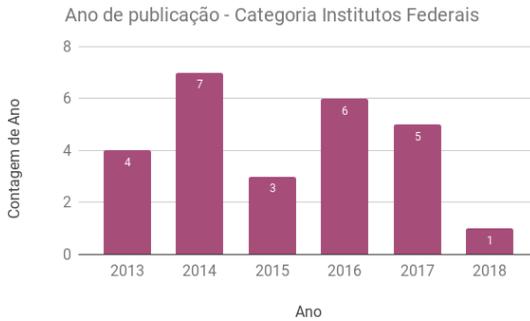
Gráfico 3. Representação da origem da pesquisa na categoria *Institutos Federais*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto aos anos das produções nesta categoria (Gráfico 4), ressalta-se sua estreita faixa de produção em termos cronológicos, sendo encontradas as primeiras publicações a partir de 2013, chegando a 2018, ano final de referência desta pesquisa. Destaca-se que, assim como no caso dos artigos, a partir do ano de 2014 a frequência das publicações apresentou declínio.

Gráfico 4. Representação cronológica da produção, na categoria *Institutos Federais*.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa bibliográfica aponta para uma produção bastante recente quanto à temática dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que era esperado, considerando o ano de criação dos IFs. Desta seleção compilada cerca de 65% possui cinco anos ou menos, sendo que 95% possui menos de dez anos. Isso também demonstra a atualidade do tema e da produção, reforçando a defesa por sua relevância acadêmica.

## Considerações Finais

O presente artigo buscou realizar um inventário sobre a produção bibliográfica que relacione os IFs, licenciaturas em ciências e teoria sistêmica, disponível em três indexadores científicos do meio acadêmico brasileiro. A pesquisa desenvolvida pretendeu construir um estado do conhecimento no limiar entre a formação para o ensino de ciências e o desenvolvimento destas instituições de ensino, observando o fenômeno da autopoiese dentro de organizações, portanto, sob uma perspectiva da Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann.

A pesquisa não encontrou publicações que relacionassem estes três aspectos em uma mesma produção; entretanto, foram

encontrados artigos que relacionam os temas *IFs e licenciatura no ensino de ciências* de uma forma relativamente próxima à interseção proposta. Os artigos selecionados foram divididos segundo sua aderência ao tema, embora se considere que todos os que foram apontados nesse levantamento tenham certo grau de pertinência ao estudo.

O levantamento sobre os Institutos Federais (IF) nos bancos de teses e dissertações mostra uma produção significativa nas instituições acadêmicas brasileiras, a despeito de sua relativa novidade em termos institucionais. As pesquisas que abordam estas instituições são pulverizadas em relação aos enfoques, sendo produzidos estudos desde as constituições arquitetônicas dessas instituições até análises de impacto econômico e social de suas ações nas regiões onde se localizam.

A produção acadêmica selecionada, ao ser considerada em conjunto, mostra uma tendência de crescimento de 2009 até 2014, e depois uma tendência de queda. Chama a atenção para o conjunto recente dessa produção e como há ainda muito a explorar sobre estas organizações tão complexas. Os IFs representam a síntese de uma nova abordagem de política pública, onde as funções, antes separadas institucionalmente (Educação Básica; Ensino Técnico, Profissional e Tecnológico; Educação Superior), passam a fazer parte de uma nova institucionalidade que agrega todas elas, com forte relação de impacto sobre as cadeias produtivas locais, sob a ótica da verticalização do ensino. Portanto, sem dúvida, uma institucionalidade construída sob um paradigma da complexidade.

Os resultados aqui obtidos pretendem favorecer pesquisas com ênfases teóricas e objetos similares, possibilitando a dinamização da pesquisa e ampliação das possibilidades de diálogos acadêmicos. Tal esforço merece ser compartilhado como forma de produzir a visibilidade necessária às contribuições feitas nesse campo ainda pouco explorado e tão

promissor para a renovação teórica dos estudos sobre Educação no Brasil.

## Referências

BACHUR, João Paulo. **Distanciamento e crítica: limites e possibilidades da teoria de sistemas de Niklas Luhmann**. 2009. Tese de doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BACHUR, João Paulo. O Estado de bem-estar em Hayek e Luhman. **Tempo Social**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 101–121, 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702013000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702013000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 17 maio. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. . 2008. INEP. Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas, Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2017. p.18.<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em: 27 julho 2019.

KUNZLER, Caroline de Moraes. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia, Araraquara**, [s. l.], v. 16, p. 123–136, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/146/144>>. Acesso em: 18 maio. 2018.

LAIA, Maria da Glória dos Santos. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como Nova Institucionalidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Uma Análise na Perspectiva de Rede de Política Pública**. 2013. UNB, [s. l.], 2013. Disponível em:

<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15224/1/2013\\_Maria daGloriadosSantosLaia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15224/1/2013_Maria daGloriadosSantosLaia.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MARTINS, Luísa. Brasil está entre os piores do mundo em avaliação de educação. O Estado de S. Paulo, 06 de dezembro de 2016. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-esta-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao,10000092814>. Acesso em: 30 julho. 2019.

MOL, Vanessa Bueno; OLIVEIRA, Ivone De Lourdes. Contribuições da perspectiva sistêmica para a comunicação no contexto organizacional. [s. l.], p. 109–125, 2010.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A Educação na perspectiva teórica de Niklas Luhmann. In: GT 04 – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 1.<sup>a</sup> SESSÃO: EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 2003, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-27-encontro-2/gt-24/gt04-14/4147-cneves-a-educacao/file>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais ]de Educação , Ciência e Tecnologia : limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71- 88, 2010.

RODRIGUES, Léo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. **A sociologia de Niklas Luhmann**. Coleção So ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

# A PEDAGOGIA FREIRIANA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Paula Teixeira Nakamoto<sup>38</sup>  
Flávia Junia Justino Pacheco Garcia<sup>39</sup>

## Introdução

Este capítulo tem como proposta analisar como a Pedagogia de Paulo Freire pode auxiliar a romper como um ensino tradicional, levando os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem da disciplina matemática e como a formação docente pode colaborar para que os professores auxiliem os alunos a superar o fracasso escolar. Para uma aprendizagem efetiva é necessário romper com os lugares comuns de discussão sobre as temáticas da educação. Essa dinâmica auxilia a romper com as formas clássicas de ensinar e aprender, possibilitando a discussão aprofundada de temas que permeiam a educação.

O atual cenário demanda metodologias mais dinâmicas, ativas e capazes de levar os aprendizes à autonomia e a uma aprendizagem significativa. A hipótese de tal investigação parte da seguinte análise de que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da matemática não conseguem atingir êxitos, visto que elas são elaboradas tendo como base um ensino fragmentado, sem conexão com a realidade do aluno e sem levar em conta a matemática interna que eles trazem consigo (FREIRE, 1996). Os resultados do SAEB (Sistema de

---

<sup>38</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do IFTM (PPGET), Brasil, e-mail: paula@iftm.edu.br.

<sup>39</sup> Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET-IFTM), Brasil, e-mail: [flaviajunia@iftm.edu.br](mailto:flaviajunia@iftm.edu.br).

Avaliação da Educação Básica) demonstram que em 2001 e 2003 foram registradas as piores médias na disciplina em questão. No ano de 2003 as notas da primeira etapa do Ensino Fundamental apresentam uma melhora, mas é notório que está longe da meta considerada ideal. Dessa forma, essa pesquisa se justifica, pois tem como foco verificar como a Pedagogia de Paulo Freire pode auxiliar a superar as dificuldades de aprendizagem em matemática. Essa pesquisa buscou apoio nas teorias de Freire (1979; 1996); Smith e Strick (2007); Moran (2005) e Nóvoa (2009).

## **Metodologia**

A abordagem dessa pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Menga (1986 apud LAKATOS, 1992, p. 271), a pesquisa qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Quanto ao delineamento, essa pesquisa é bibliográfica. Gil (1999, p. 65) preconiza que a pesquisa bibliográfica tem como vantagem o “fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Dessa forma, objetivamos analisar como a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para vencer as dificuldades de aprendizagem da matemática e possibilitar aos educandos uma aprendizagem significativa, conferindo-lhes autonomia para desenvolver suas capacidades cognitivas amplamente e como a formação de professores pode auxiliar nesse processo.

## **A disciplina de matemática e as dificuldades de aprendizagem**

O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica que avalia o aprendizado dos alunos. Em 2001 foram registradas as piores médias, mas em 2003 as notas da primeira etapa do Ensino Fundamental começam a melhorar. Em 2005 os estudantes atingiram 185,66 e em 2007, 193,48 de média na disciplina de matemática. Em 2015 o estado de Minas Gerais atingiu uma média de 230,66. Esses dados demonstram que, apesar dos índices terem melhorado, é grande o quantitativo de alunos com baixa proficiência na disciplina em questão.

Essa problemática tem sido alvo de muitas pesquisas, que buscam compreender quais os fatores que levam os alunos a um baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem nessa disciplina. As pesquisas nessa área têm como foco diversas questões, entre elas, problemas no sistema de ensino, processo metodológico utilizado pelos professores, alunos desmotivados, processos de aprendizagem convencionais, entre outros. Uma análise mais acurada mostra que as dificuldades de aprendizagem da matemática têm causas diversas, como os problemas internos e externos aos discentes. Um dos fatores externos que prejudica muito o processo de ensino da matemática são os métodos utilizados pelos docentes (SMITH; STRICK, 2007).

Quanto ao discente, alguns fatores internos que podem dificultar a aprendizagem são memória, falta de desenvolvimento da organização espacial, da atividade perceptivo-motora e atenção (SMITH; STRICK, 2007). Para detectar tais dificuldades é necessária uma avaliação multidisciplinar, que vai desenvolver vários testes com a criança, buscando identificar qual o problema na aprendizagem. Sanchez (2004) salienta que os problemas de aprendizagem se manifestam relativos aos diversos aspectos, tais como:

dificuldades de desenvolvimento cognitivo e na construção da experiência com a matemática; na conquista das noções básicas e princípios numéricos; no domínio da numeração e das operações básicas; dificuldades na resolução de problemas, que estão intimamente ligados à compreensão, análise e raciocínio lógico das questões e ainda os problemas neurológicos, que podem afetar a aprendizagem como um todo.

Problemas com a percepção visual é um dos fatores que dificultam a aprendizagem. Smith e Strick argumentam que

alguns alunos com deficiências da percepção visual também têm problemas com as relações espaciais. É difícil para eles lidarem com conceitos de tamanho, forma e distância, cópia cursiva e cálculo matemático ou entenderem como as partes ajustam-se para formar um todo. Em geral, os estudantes com esse tipo de déficit têm dificuldades para entender mapas, gráficos e diagramas; tendem a ter problemas particulares com níveis superiores de matemática, como a geometria (SMITH; STRICK, 2007, p. 45-46).

Outros fatores que atrapalham a aprendizagem são as crenças negativas em relação à disciplina, tais como “essa disciplina é difícil”; “eu não consigo compreender a matemática”; etc; e ainda, expectativas e fatores emocionais ligados à matemática, tais como experiências ruins que ficaram marcadas na memória podem bloquear a aprendizagem dessa disciplina, que é considerada por muitos como uma “vilã”. Há ainda os problemas relativos à complexidade da matemática, dos conceitos e algoritmos, assim como a generalização, as terminologias e linguagens adotadas, sem falar na hierarquização dos conceitos, que vai exigir do aluno um alto grau de abstração e concentração (SMITH; STRICK, 2007).

Um dos fatores que afetam diretamente a aprendizagem da matemática é o método utilizado. Na atualidade, caso o

professor escolha utilizar um ensino clássico, baseado na transmissão de conhecimento, ele tem grandes chances de fracassar em seu objetivo de ensinar matemática, visto que esse método de ensino não atende às demandas de aprendizagem dos alunos na atualidade. Nesse método de ensino, o qual Freire (1996, p. 41) denomina educação bancária, o professor é mero transmissor de conteúdos e o aluno o receptor passivo, que não questiona e nem analisa nada do que recebe. O professor é o único que detém o conhecimento, e o aluno, que aceita sua condição de total ignorância, visto que desconhece que também poderia educar o professor, porém se torna mero espectador da ação educativa. Nesse sentido, faz-se necessário analisarmos como romper com essa metodologia de ensino, com vistas a oferecer um ensino mais adequado ao atual cenário da educação.

### **A pedagogia de Paulo Freire e o ensino da Matemática**

A educação bancária, cujo viés tradicional centra sua atenção na figura do professor, traz em seu cerne práticas de ensino que oprimem, visto que o professor é o único que fala, os alunos são obrigados a ouvir; o professor é o único que possui o conhecimento, os alunos não têm nenhum conhecimento; o professor é o único que pensa e, portanto, pensa para si e para seus alunos; o professor escolhe sozinho o conteúdo do programa de ensino, nos quais os alunos são obrigados a aprender sobre algo que nem foram consultados a respeito.

Para modificar esse paradigma de ensino baseado na transmissão de conhecimento é importante romper com a lógica das práticas pedagógicas estanques. Freire (1996) elucida que a educação problematizadora, ao contrário da educação bancária, estimula a criatividade, a ação reflexiva e possibilita ao homem desenvolver sua vocação, que é ser um homem autêntico, livre, criativo e dono do seu destino. A educação crítica considera o

homem como ser ontológico, histórico e social, que estabelece relações, que produz, que cria e que analisa.

Essa educação problematizadora é contextualizada, visto que parte do conhecimento dos alunos, valorizando aspectos da sua vivência e do seu cotidiano, que estão carregados de significados para o ser cognoscente. Partindo dessa premissa, as práticas pedagógicas devem considerar a matemática interna do discente, as suas vivências culturais com essa matemática, valorizando esses aspectos para aprofundar outros conhecimentos matemáticos (FREIRE, 1996).

Esse método consiste em descobrir o universo numérico e as práticas sociais em que os envolvidos no processo de ensino utilizam a matemática, visto que essas práticas estão impregnadas de sentido existencial e, portanto, de conteúdo emocional fortíssimo. Essa fase do processo de ensino é muito rica, pois além de estabelecer relações, possibilita o contato com a cultura popular e com o meio social em que o aluno vive.

Outra fase do processo de ensino, tendo como base os preceitos de Freire (1996), é a criação de situações problemas que contenham a realidade cultural dos discentes. Debatendo as situações problemas, os alunos são levados à conscientização de como a matemática faz parte do seu universo cultural. Para desenvolver tal tarefa o professor deve iniciar o processo metodológico procurando conhecer a realidade social dos educandos, em quais contextos eles utilizam a matemática e quais operações já fazem parte da vivência dos mesmos.

Nessa perspectiva, contextualizar as atividades com a realidade social, levando os discentes a aprofundar conhecimentos e operações, por meio de atividades que façam parte do cotidiano dos mesmos, fará mais sentido para aqueles que aprendem. Os jogos e atividades lúdicas são excelentes nesse contexto de ensino da matemática, além das atividades práticas como feiras e supermercados organizados em sala de aula com a ajuda dos próprios alunos. Nessas atividades eles

podem criar a moeda de troca, estabelecer as regras de compra e venda, trazer de casa, com autorização dos pais, utensílios e produtos que poderão ser vendidos, tornando a atividade extremamente divertida e prazerosa.

Nesse sentido, para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem os professores devem pensar em estratégias que auxiliem esses alunos a vencerem tais obstáculos. Smith e Strick (2007, p. 134) reiteram que “os estudantes com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam tanto de instrução individualizada quanto de muita prática adicional, a fim de dominarem habilidades básicas (leitura, escrita e/ou execução de cálculos aritméticos)”. Os educadores, envolvidos nesse projeto de auxílio aos alunos com problemas de aprendizagem, devem pensar em estratégias que auxiliem os estudantes a identificar comportamentos problemáticos que dificultam sua aprendizagem, assim como oferecer estratégias que facilitarão a adequação da aprendizagem do aluno ao seu nível intelectual. Smith e Strick reiteram que

a fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente “deficientes”, embora não haja nada de fisicamente errado com eles (SMITH; STRICK, 2007, p. 33).

Para que os alunos se desenvolvam de forma omnilateral, as práticas pedagógicas precisam ser elaboradas tendo como base uma educação problematizadora. Freire (1996) elucida que a educação problematizadora, não pode prescindir do diálogo e esse não pode acontecer sem amor e respeito pelos homens, portanto um ensino inovador, contextualizado deve romper com

a lógica da transmissão de conhecimentos e respeitar o aluno como um ser dotado de conhecimentos e vivências, com múltiplas inteligências. Essa nova forma de ensinar precisa partir do conhecimento de mundo do aluno, aprofundando esses por meios de atividades que despertam a curiosidade, a vontade e o interesse em aprender.

Outro fator fundamental para vencer as dificuldades de aprendizagem é romper com a lógica do paradigma de educação fragmentada, baseada na transmissão de conhecimentos, que na atualidade não atende mais às necessidades dos alunos. Moraes (1996, p. 63) explicita que

a visão de totalidade, o pensamento sistêmico aplicado à educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação. Em termos de macroplanejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada. Pressupõem novos estilos de diagnósticos, novos procedimentos metodológicos mais adequados à investigação que se pretende e que permitem apreender o real em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade [....].

Dessarte, para romper com um paradigma educacional baseado na transmissão de conhecimentos é necessário modificar nossa visão de educação, nossa forma de conceber os projetos de ensino, bem como a maneira que compreendemos o aluno e seu processo de aprendizagem. O aluno precisa ser visto como sujeito singular, possuidor de múltiplas inteligências e que aprende de diversas formas (MORAES, 1996).

O educando é um sujeito coletivo, complexo, criativo, capaz de autorrealização e, portanto, nesse novo paradigma ele

passa a ser o centro do processo de ensino aprendizagem. Moraes (1996, p. 64), argumenta que o aluno deve ser reconhecido como “[...] um *hólon*, um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado de uma dimensão social, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se”, em todos os aspectos, físico, emocional, social e cognitivamente.

Nesse sentido, verifica-se que o exercício da profissão docente também passa por reformulações, visto que o novo paradigma ressignifica o papel do professor e oferece múltiplas formas de aprender descentralizadas da sua figura. Nessas novas formas de ensinar e aprender, o professor deve criar espaço para pesquisar, informar, debater, refletir, criar e divulgar o conhecimento, e isso exige que ele tenha uma nova postura (MORAN, 2005).

Nesse novo cenário, Moran (2005, p.12) enfatiza que esse “novo profissional da educação integrará melhor as tecnologias com a afetividade, o humanismo e a ética. Será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância”. Um educador capaz de desenvolver situações provocantes, interessantes, desafiadoras, que tenham em seu cerne a solução de problemas, combinados com o desenvolvimento da criatividade, da interação através dos trabalhos em grupos realizados de forma colaborativa, contextualizada e problematizada. Mas, para que os professores desenvolvam atividades, projetos e um plano de ensino que ofereça uma educação problematizadora, é importante pensar a formação docente, para que os professores tenham subsídios para modificar os conceitos e paradigmas que dão suporte às suas práticas metodológicas, e tenham condições de oferecer um ensino mais adequado ao atual cenário educacional e que oportunize aos discentes vencer as dificuldades experimentadas no contato com a disciplina de matemática.

## **Formação docente X fracasso escolar**

A diversidade dos alunos, as novas pedagogias e os métodos de trabalho põem em cheque o modelo único de ensino. Os desafios trazidos pelas tecnologias acirram ainda mais o debate de homogeneização da educação e se coloca como elemento primordial na construção de uma escola inclusiva que abarque os desafios da diversidade. Dessa forma, é urgente o desenvolvimento de metodologias de ensino que sejam apropriadas ao cenário atual da educação (NÓVOA, 2009).

Para que os professores consigam oferecer um ensino em consonância com o atual contexto da sociedade informatizada é necessário articular a formação inicial e a formação em serviço, assim como uma aprendizagem contínua ao longo de toda vida, possibilitando aos professores refletir sua prática pedagógica, pesquisar e trabalhar em equipe. Segundo Nóvoa (2009) para possibilitar uma formação contínua a primeira medida é passar a formação de professores para dentro da profissão. Nóvoa cita o exemplo da carreira de medicina em que os médicos aprendem com os mais experientes, no dia a dia do hospital, com debates sobre os casos médicos e na prática da medicina. Para que esse exemplo seja trazido para o meio educacional, o autor sugere que os professores estudem profundamente cada caso de fracasso escolar; que tenham obstinação e persistência na prática docente, buscando atender às necessidades e anseios dos alunos; que tenham compromisso e vontade para realizar mudanças.

É urgente e necessário que os docentes aliem conhecimento científico com a prática profissional, alicerçadas na investigação que tenha como foco a ação docente e o trabalho escolar, e que as práticas sejam construídas a partir da reflexão dos próprios docentes sobre seu cotidiano. Nesse sentido, é preciso promover novos modos de organização da profissão. Nóvoa (2009) assevera que a autonomia profissional dos

docentes tem sido controlada por instâncias burocráticas e que isso dificulta preencher as lacunas entre os discursos e as práticas profissionais. Para tal, os professores devem ter autonomia. Dessa maneira, é preciso reforçar a comunidade de práticas. Essa comunidade é composta por pesquisadores e aprendizes que debatem, criam e recriam idéias e teorias sobre a aprendizagem e ensino.

Outro fator necessário é reforçar a identidade e o pertencimento profissional, para dar sentido ao desenvolvimento da carreira docente. É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. É urgente que os docentes busquem autoconhecimento no interior dos seus conhecimentos profissionais, que alcancem o sentido da sua profissão e compreendam que ela não cabe em matrizes técnicas ou científicas. Outra ação possível é a construção de redes de trabalho coletivo que darão suporte às práticas de formação e que estejam fundamentadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009).

A formação escolar necessita responder aos anseios dos professores, da dura realidade escolar, dos problemas de indisciplina e de fracasso escolar, que eles percebem em sua prática. Nóvoa (2009, p. 27) assevera que “a educação vive um tempo de incertezas e de muitas perplexidades”. Segundo ele, existe uma infinidade de discursos e uma pobreza de práticas. Estão todos dizendo as mesmas coisas, mas falta praticar o que afirmam ser necessário para mudar. É indispensável manter lucidez e fugir desses discursos que ocupam espaço e impede o pensar e o agir. Portanto, é fundamental uma formação assentada dentro da profissão.

Outro requisito fundamental para a formação docente é a cultura profissional. É na prática da profissão que se aprende a ser professor. Nas reuniões, nas discussões de colegiado, na reflexão sobre a prática, no aperfeiçoamento. São estas atividades que alavancam o progresso da carreira docente. Outro

fator essencial é o tato pedagógico, que é a capacidade de relacionar e comunicar, sem a qual não se efetiva o ato de educar. É saber conduzir alguém para a outra margem, para o conhecimento. No processo de ensino as dimensões pessoais cruzam com as profissionais (NÓVOA, 2009).

Outro aspecto importante é o trabalho em equipe. Os novos modelos de profissão exigem uma postura de trabalho em equipe, em que as intervenções conjuntas sejam realizadas e os projetos educativos sejam idealizados por toda equipe. Nesse sentido, é necessário que haja compromisso social, que vai levar o professor a se sentir parte do meio em que vive, e dessa forma, sentir-se-á responsável para agir e transformar seu entorno (FREIRE, 1979).

A formação docente deve ser enraizada nas práxis, tendo como foco a aprendizagem dos alunos e suas respectivas dificuldades. A formação deve ocorrer dentro da profissão, levando o professor a adquirir cultura profissional, em que os professores mais experientes devem ter papel central na formação dos novatos. Outro aspecto importante é que a formação docente deve ter como foco as dimensões pessoais, em que as relações interpessoais e a comunicação com seus pares sejam trabalhadas e desenvolvidas (NÓVOA, 2009).

A partilha deve ser o ponto central da formação docente. Os professores precisam valorizar a partilha e a troca de conhecimentos, o trabalho em equipe, em que os projetos educativos sejam o foco. Nessa perspectiva, é importante desenvolver habilidades de trabalho em grupo, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e a identidade profissional, para que as mudanças e transformações da prática pedagógica sejam possíveis. Outro fator relevante é que a formação docente deve ter como princípio a responsabilidade social (FREIRE, 1979).

Atendendo a esses requisitos ora explicitados, a formação docente possibilitará aos docentes oferecer uma educação capaz de atender às demandas do atual cenário e

auxiliar os discentes a vencerem suas dificuldades de aprendizagem, mas para que isso aconteça o educador precisa compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1979, p. 12); que não há o exercício da prática docente sem a presença dos discentes, visto que ao ensinar o professor aprende e o aluno ao aprender também ensina, e que somos seres destinados a aprender – quanto mais se aprende, mais se desperta a curiosidade.

Nesse sentido, o professor precisa compreender que sua profissão exige pesquisa. Freire (1996, p. 13) assevera que é necessário “pesquisar para conhecer o que ainda não conhece e comunicar ou anunciar a novidade”. Dessa forma, ensinar exige um ato constante de pesquisa, para buscar novos conhecimentos, despertar a curiosidade dos educandos e proclamar a inovação científica. Exige respeito aos alunos, pois eles são seres histórico-sociais, portanto capazes de autorrealização e de transformar sua realidade social.

O exercício da prática docente exige respeito aos conhecimentos dos alunos, conhecimentos adquiridos em suas vivências e práticas cotidianas. Nesse sentido, os profissionais devem respeitar a matemática interna dos alunos, aquela que ele traz consigo, construída em suas vivências diárias. Freire (1996, p. 15) questiona “porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares, fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Ao fazer essa conexão entre os saberes tácitos e explícitos o aprendizado dos alunos toma outra dimensão, tornando o ensino mais favorável, mais rico e mais significativo.

Outra questão relevante é que o ato de ensinar exige visão crítica da realidade, conforme preconiza Freire (1996, p. 15): “uma das tarefas precípua da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 1996, p. 15). Portanto, ao

ensinar o professor deve despertar a curiosidade e a criticidade dos alunos, levando-os a vencer a ingenuidade e ver o mundo, as coisas e as situações com atenção, atentos a tudo, buscando indagar e perscrutar tudo rigorosamente.

Nessa perspectiva, a prática educativa exige reflexão crítica constante. Freire (1996, p. 17) assevera que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática”. Dessa forma, o professor precisa revisar suas práticas pedagógicas, refletindo criticamente sobre as metodologias utilizadas, buscando atualizar-se e pesquisar constantemente, para oferecer aos discentes atividades que viabilizem seu desenvolvimento pleno, para que possam atuar com criticidade e autonomia em seu cotidiano.

### **Considerações finais**

Podemos concluir que a metodologia de ensino baseada nas teorias de Paulo Freire pode contribuir para romper com o paradigma de ensino baseado na transmissão de conhecimentos e com as práticas de ensino estanques e sem reflexão. Freire propõe uma educação problematizadora, cuja base está assentada na reflexão e no desenvolvimento da criticidade, possibilitando aos educandos se tornarem críticos, reflexivos e capazes de transformarem sua realidade social. Sua metodologia de ensino considera e respeita o aluno como ser complexo, dotado de amplas possibilidades, um ser ontológico, histórico e social, capaz de autorrealização, capaz de criar, analisar, produzir e estabelecer relações.

Nessa perspectiva, podemos concluir que um ensino que tenha como base os preceitos de Freire valoriza os conhecimentos e as vivências dos discentes e, portanto, busca aliar a teoria e a prática com essas experiências e

conhecimentos, tornando a aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem levar o ser cognoscente a vencer suas dificuldades de aprendizagem relativas à matemática, aliando os aspectos teóricos e conceituais da disciplina com as vivências culturais dos alunos.

A formação docente deve ser baseada na partilha, na troca de experiências e na criação de uma comunidade de práticas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, a comunidade possibilitará que juntos os professores tracem metas, criem planos e projetos pedagógicos que retratem a realidade do seu contexto, e juntos eles conseguirão analisar com profundidade cada caso de fracasso escolar e buscar soluções para superar tais dificuldades. Para tal, os educadores devem respeitar os discentes, considerar e valorizar seu conhecimento prévio, necessitam refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, analisando quais atividades e projetos melhor atendem às necessidades e anseios dos alunos, buscando oferecer uma educação inovadora, dinâmica, reflexiva e em consonância com o atual contexto de uma sociedade em constante processo de mudanças.

## **Referências**

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

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUHN, T. S. [1970]. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MORAES, M. C. *O Paradigma emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Em aberto, Brasília, ano 16, n. 71, abr/jun. 1996.

MORAN, J. M. *As múltiplas formas do aprender*. Entrevista concedida a revista Atividades & Experiências – Julho, 2005. Disponível em:  
<<http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

SANCHEZ, J. N. G. *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. *Resultados do SAEB – 2003*. Brasília, 2004.

SMITH, C; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

# ESTUDANTE SURDO E O ENSINO DE PALEONTOLOGIA: análise da inclusão em aulas de Ciências na interação com um Museu

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli<sup>40</sup>  
Ariany Palhares de Oliveira Borges<sup>41</sup>

## Introdução

A trajetória educacional da pessoa Surda<sup>42</sup> é marcada por lutas, uma vez que os surdos eram vistos como incapazes, portanto segregados, ignorados e deixados à margem pela sociedade. Essa trajetória contempla três correntes filosóficas, a saber: (i) oralismo, que prevê a língua oral ou falada como a mais eficaz para se ensinar o Surdo, (ii) comunicação total, que se utilizava de todas as formas de comunicação, ou seja, mímicas, gestos soltos, oralidade e sinais colocados na estrutura da Língua Portuguesa (LP) e, por fim, (iii) bilinguismo (DORZIAT, 1999).

Atualmente estudamos e apoiamos a concepção bilíngue, a qual propõe processos educativos cuja abrangência vai além das implicações linguísticas e alcança dimensões que envolvem

---

<sup>40</sup> Doutor em Educação para a Ciência (2013) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). E-mail: daniel.ovigli@uftm.edu.br.

<sup>41</sup> Mestra em Educação (2018) pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). Coordenadora junto ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no município de Uberaba, Minas Gerais. E-mail: arianyborges2@hotmail.com.

<sup>42</sup> Segundo Bisol e Valentini (2011), o termo Surdo com letra maiúscula em vários trechos do texto é utilizado para diferenciar Surdos de Deficientes Auditivos ou, ainda, surdos que não se identificam com a cultura surda ou com a comunidade surda.

a cultura visual. Leva, pois, ao reconhecimento de que as diferenças precisam ser consideradas, efetivando a preparação para incluir este aluno, pessoa Surda, em qualquer ambiente, seja ele escolar, familiar ou social. Há, hoje, um movimento acerca do bilinguismo e pressões para que de fato seja desenvolvido nas escolas; entretanto, considerando a experiência da primeira autora em mais de 15 anos no trabalho com a educação de Surdos, fica claro que ainda estamos longe de uma realidade bilíngue.

Particularmente quanto às pesquisas acerca da inclusão do estudante Surdo em aulas de Ciências, cabe destacar que se trata de um campo de pesquisa bastante recente. Em levantamento de artigos acadêmicos acerca da temática, é na presente década que são listadas as primeiras produções. Destro (2017) realiza estudo acerca da educação em ciências para Surdos analisando experiências pedagógicas e Oliveira e Benite (2015) investigam a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de Ciências em aulas desta disciplina. Duarte (2014), na perspectiva do bilinguismo, apresenta uma proposta voltada ao ensino de ciências para Surdos considerando o uso de mídias. Estes três trabalhos, por exemplo, versam sobre a presença do estudante Surdo no ensino de ciências regular, praticado na escola, não havendo trabalhos acadêmicos que discutam o acesso de pessoas Surdas a museus de ciências em uma perspectiva educacional. Trata-se de uma constatação que reforça a necessidade de mais investigações e intervenções voltadas ao ensino de ciências para Surdos e que também considere a inclusão deste público a espaços científico-culturais externos à escola, o que intencionamos neste texto.

Adicionalmente, inexistem pesquisas que utilizem o Método da Lembrança Estimulada – MLE – (FALCÃO e GILBERT, 2005), a ser detalhado adiante, na seção 3. Metodologia, como recurso inclusive avaliativo para estudantes Surdos em situação de inclusão educacional. Assim, ainda que

haja crescente processo de aceitação de ideias inclusivas em âmbito social, persiste uma barreira: a comunicação. A comunicação na comunidade surda ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua esta reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>43</sup>. A despeito de apresentar quase vinte anos desde sua promulgação, encontramos-nos ainda em fase de preparação, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais para atuação junto a este público.

Frente a este breve panorama, o interesse que impulsionou a realização desta investigação e que gerou este capítulo voltou-se para a compreensão da realidade escolar de estudantes Surdos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Ciências, em um contexto que aproximou museu de ciências, escola, estudante Surdo, professor de Ciências e intérprete.

Falk (2002) destaca que a escola não é o espaço privilegiado para a aprendizagem em ciências ao afirmar que são diversos os espaços e meios de acesso ao conhecimento científico, os quais se processam por meio da educação não-formal, ocorrente de modo externo à escola. A esse respeito, Marandino (2008) define a educação não-formal como qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade ampla e que possua objetivos de aprendizagem. Ressaltamos que, para o público Surdo, torna-se fundamental disponibilizar o acesso ao conhecimento científico por meio da Libras e, em especial, de recursos visuais.

Assim, como ferramenta para auxiliar na aprendizagem da pessoa Surda em visitação a um espaço externo à escola, mais especificamente a um museu de Ciências, é que emergiu a proposta de se utilizar o MLE em uma sequência didática centrada no tema Paleontologia, presente no 6º ano do Ensino

---

<sup>43</sup> A lei 10.436, de 24 de abril de 2002, trouxe o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão em 2002, sendo regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Fundamental. Didaticamente, a Paleontologia exerce fundamental importância para a compreensão da *escala de tempo geológico*, além da relevância que os *fósseis* assumem para o entendimento da história natural do planeta e, por fim, da *biogeografia* enquanto campo de estudo das relações entre a distribuição das espécies de seres vivos e as características climáticas e geológicas de uma dada região. Desta forma, o acesso do público Surdo à Paleontologia, bem como aos espaços não formais, é avaliado como positivo, pois os recursos visuais se enquadram como facilitadores os quais, aliados à Libras, tendem a minimizar a distância deste público para o acesso, o conhecimento e a comunicação com o tema.

Em síntese, o escopo deste trabalho residiu em investigar a tríade estudante Surdo, professor regente e intérprete educacional em aulas de ciências, com vistas a responder à seguinte questão: *O uso de metodologias diferenciadas, como o MLE no ensino de ciências, pode contribuir com o aprendizado de estudantes Surdos de uma escola pública, em salas mistas?* E, mais especificamente, *“O ensino de ciências, quando recorre à experiência extraclasse, amplia as condições de aprendizado para os estudantes Surdos?”*. Assim, a partir da pergunta específica, buscamos levantar os indicativos de apreensão do conteúdo explorado, advindos da atividade proposta, e discutir a Libras como instrumento de comunicação e instrução durante a realização de uma sequência didática que integrou escola e museu de ciências.

## **Marco Teórico**

Inúmeros são os desafios da comunidade Surda na busca por seus direitos e, principalmente, por sua cultura, que ocorre por meio de experiências visuais, da utilização e constante divulgação da Libras, da presença de intérpretes em diversos ambientes, do respeito às suas identidades e de uma metodologia

de ensino diferenciada que de fato contemple seu aprendizado e o reconhecimento das especificidades deste público.

Entendemos, na perspectiva do bilinguismo, que a escolarização da pessoa Surda deve ter como base a Libras, pois é por meio dela que conseguirá apreender e compreender o conteúdo ministrado e todas as informações que permeiam o ambiente escolar (QUADROS, 1997). Ressalta-se, ainda, que o Surdo se utiliza da comunicação em Libras também em espaços não formais, externos à escola, portanto, para ter acesso às informações disponíveis em mostras e exposições, compartilhar experiências, além de manter viva a história e a divulgação de sua língua. A esse respeito, há muito o povo Surdo tem lutado por reconhecimento da Libras, de sua comunidade e de sua cultura. Conforme Strobel (2015, p. 38):

Grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, o mesmo seria o grupo de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico.

A despeito de vivenciarmos o movimento bilíngue, avaliamos estar aquém do esperado, pois as tentativas ainda são falhas e as escolas demonstram carência de profissionais, de capacitação e recursos materiais/visuais gerando, assim, dificuldade para sua efetivação.

A Libras, como as línguas orais, apresenta variações de acordo com os grupos e/ou regiões nas quais se processa. Assim, a comunidade Surda de um local pode se utilizar de sinais que em outros grupos são realizados de outra forma, dada a sua influência local, cultural, familiar, social e histórica. Esta dinâmica demonstra a riqueza da comunicação por meio da

Libras e a sua capacidade de expressar sentimentos, anseios, necessidades e, principalmente, de constante evolução e divulgação da cultura, bem como fonte de pesquisa e produção de conhecimento (LUNARDI, 2003).

Diante do exposto acima, ressaltamos a importância da escola para Surdos e também das Associações de Surdos como espaços que privilegiam o contato e a difusão de sua cultura, pois é nestes locais que os Surdos interagem e repassam suas vivências. Destaquem-se, em especial, as escolas para Surdos, que apresentam um modelo linguístico/cultural para o seu pleno desenvolvimento. “A Libras é uma das principais razões de encontro entre os Surdos, pois é por meio da experiência de compartilhar uma língua de modalidade gestual-visual que eles têm oportunidades de trocar experiências, conversar e aprender” (KARNOPP, 2010, p. 157).

Assim, a Libras tem proporcionado aos Surdos diferentes possibilidades, inclusive de continuidade de estudos, além de significar uma marca Surda dentro de sua comunidade e, também, das pesquisas sobre sua cultura. Associada ao Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), este grupo demarca posição constantemente, seja por meio de documentos, pesquisas e relatos de experiências, para que sua profissão seja mais consolidada e reconhecida no âmbito escolar/acadêmico, de modo a garantir maior sucesso aos estudantes Surdos.

O exercício da profissão de TILSP é regulamentado pela lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, graças à Associação Brasileira de Tradutores a qual, por mais de duas décadas, reiterou a necessidade de regulamentação da profissão, conforme descrito em Lacerda (2009), profissão ainda desconhecida por muitos.

No que tange ao ensino de ciências, Falk e Dierking (2002) descrevem vários exemplos de atividades extraclasse que favorecem a aprendizagem de ciência e tecnologia, em uma perspectiva de apoiar oportunidades de aprendizado mais

profundas e a longo prazo. Com base nesta vertente, Chalhub (2015) evidencia a importância da visitação a museus para estudantes Surdos, relacionando conhecimento científico e cultura surda. Para que ações desta natureza ocorram, poderíamos pensar em adaptações nestes espaços, por meio das novas tecnologias, com interpretação em Libras disponibilizada para cada visitante em um dispositivo eletrônico ou, ainda, contratação de intérpretes que ficariam à disposição.

Assim, ao correlacionarmos os museus à escola, começamos a vislumbrar novas possibilidades e, também, desafios, uma vez que nem todas as escolas que recebem estudantes Surdos contam com o profissional TILSP. É exatamente nestes movimentos de presença do TILSP que colhemos os frutos e percebemos como os estudantes vão se apropriando do conhecimento a partir de sua língua.

Entretanto, é fundamental que se utilizem também elementos visuais no processo de escolarização da pessoa Surda, tais como imagens, fotografias e registros por meio de desenhos, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como ferramenta imagética para que o processo de aquisição de conteúdo seja realizado respeitando a uma cultura e, principalmente, a uma língua que é de matriz visual-gestual como é a Libras.

A partir destes registros os Surdos se revelam e, com as explicações aqui apresentadas, é possível notar a riqueza de detalhes e a forma como percebem o mundo à sua volta. É também por meio de registros visuais que a Libras circula entre a comunidade surda, levando histórias, fatos e conhecimento a outros Surdos e ouvintes que comungam a mesma língua.

Reiteramos que a escola regular onde este trabalho se desenvolveu não tem medido esforços no que se refere aos estímulos oferecidos ao corpo docente, demais funcionários e comunidade em geral para que tenham acesso ao aprendizado da Libras. Foi possível perceber empenho da professora de ciências

envolvida nesta pesquisa, durante todo o ano letivo em que atuou com estudantes Surdos. Sempre que possível, a professora adaptava e apresentava materiais, ainda que apenas com o enunciado. Além da datilologia, existiam atitude, iniciativa e tentativa, três aspectos que consideramos de grande importância para atuar com estudantes Surdos.

A partir desta postura a professora conseguiu aproximar estudantes Surdos e intérprete, atraindo-os para suas aulas e enriquecendo-as ainda mais, tornando-as mais significativas e agradáveis. Gaspar (2002) ressalta que a aprendizagem de ciências se processa tanto em âmbito formal (como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano), quanto não formal (não havendo lugar, horários ou currículos e ocorre em lugares específicos, como em centros culturais, museus, entre outros). Ele afirma que é possível a educação não formal em ciências desde que haja uma fundamentação teórico-pedagógica, por meio da interação verbal desencadeada por provocações, questões que estimulem os alunos a pensar e a se manifestar.

Neste contexto, percebe-se a validade da educação não formal em ciências, tendo em vista que quanto mais rica a vivência sociocultural proporcionada ao educando, maior a capacidade linguística, verbal e simbólica que será capaz de adquirir e maior o acervo cognitivo de percepções sensoriais que poderá acumular (GASPAR, 2002), o que se adequa especialmente ao trabalho com estudantes Surdos.

Evidenciamos, então, a importância dos museus de ciências também como espaços formativos para os estudantes Surdos, espaços estes que possibilitam relacionar conhecimento científico e cultura surda. Embora a escola seja importante fonte de aprendizagem em Ciências, não é a principal, considerando-se que as experiências extraclasse são diferentes das realizadas cotidianamente em classe (QUEIROZ, 2011).

Por isso, o professor que trabalha atividades em museus de ciências como recurso, caso do presente estudo, também precisa estar atento para intervir positivamente nos processos de mediação de conhecimentos em contextos tão diferentes, mesmo tendo consciência de que é um material rico em possibilidades, não apenas como fonte de análise da ciência e da tecnologia atuais, mas como elemento de análise e discussão das ideologias que perpassam nossa sociedade (CHALHUB, 2015).

Para que essa intervenção aconteça é preciso que haja a parceria entre professor e intérprete de Libras. Este exercício fará com que a qualidade da interpretação se enalteça e se torne mais expressiva, pois o planejamento da aula cabe ao professor. Da mesma forma, cabe ao intérprete um amplo estudo acerca da lexicografia relacionada ao conteúdo e, ainda, a aplicação correta destes termos sinalizados dentro de um contexto.

No museu, a área de Educação reconhece que há um enorme potencial, tanto de conteúdo quanto de experiências educacionais diferentes daquelas oferecidas pela escola. Já o estudante Surdo percebe este ambiente como um espaço de possibilidades, de elementos que vão se concretizando e criando formas, cores e conceitos de tudo que vivenciaram em sala de aula, até então visualizado de forma abstrata, por terem sido apresentadas em L2 (segunda língua, a LP). Por se tratarem de ambientes extremamente ricos em detalhes visuais, os museus impulsionam os Surdos a compreenderem de modo mais dinâmico o significado dos termos antes apresentados em L2 e agora visualizados em Libras, além de possibilitar maior concretude aos conceitos apresentados (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Não podemos deixar de citar que, de acordo com a experiência vivida nessa pesquisa, percebemos que o estudante Surdo aproxima-se com interesse do museu, realiza apontamentos e indagações por vezes não realizadas em sala de aula, talvez pela falta de estímulos visuais que os levem a

elaborar perguntas e, mais ainda, que os façam buscar por respostas. No tópico seguinte estes aspectos serão aprofundados.

## **Metodologia**

A realização desta pesquisa pautou-se pela perspectiva qualitativa a qual, conforme Bogdan e Biklen (1994), é caracterizada quando: (i) o pesquisador é sujeito participante da pesquisa; (ii) há descrição dos dados construídos e (iii) há uma preocupação maior com o processo e não com o produto. Destaque-se que a pesquisadora é TILSP junto à turma na qual a intervenção que originou a pesquisa foi realizada, o que possibilitou a realização de uma observação participante. A esse respeito e, em consonância com o trabalho de Tuxi (2009), que focalizou a atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental, a autora defende que a inclusão não está relacionada unicamente à acessibilidade do espaço físico ou adequação dos recursos pedagógicos, é necessária a presença do TILSP para que a mediação entre LP e Libras ocorra.

A observação participante é indicada por Bogdan e Biklen (1994) como a melhor técnica para construção de dados em pesquisas realizadas em ambiente escolar por centrar-se em um espaço e em um grupo específico que estão, de alguma maneira, envolvidos com o pesquisador. Fundamentando-nos neste pressuposto, a partir da delimitação do foco foi iniciada a atividade de observação, bem como o reconhecimento do espaço, seu contexto histórico e sua representação para a sociedade, bem como implicações para a comunidade surda.

Já as notas de campo, também empregadas como recurso para construção do material empírico, referem-se ao estar dentro do mundo do sujeito, “(...) não é como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que ser como ele” (BOGDAN e BIKLEN, 1994,

p. 113). Com base no excerto, é possível afirmar que a partir das observações e da participação em todo o processo colaboraram para que os registros fossem realizados e que, mesmo com uma amostragem pequena e, por vezes, não diária, serviram de apoio e complementação para o trabalho, pois a partir do seu conteúdo foi possível fazer uma leitura da sala de aula e da atual inclusão vivenciada pelos estudantes Surdos.

Também tivemos acesso ao planejamento anual da disciplina Ciências, além da participação no planejamento da sequência de aulas junto com a professora da turma. Atuamos, enquanto pesquisadores, no planejamento, na organização e na visita ao museu, bem como no trabalho com o MLE. Este configura-se como método que se refere a um grupo de procedimentos de pesquisa no qual o sujeito é exposto a registros, em geral imagéticos, relacionados a uma atividade específica da qual participou, ou seja, é capaz de lembrar-se de um episódio ocorrido em uma experiência específica, tornando-o capaz de relatá-lo a partir das imagens.

Falcão e Gilbert (2005), ao tratarem do uso do MLE como método de construção de dados na pesquisa em museus de ciências, afirmam que teve início na década de 1950 com Bloom (1953), para quem o termo diz respeito à lembrança dos pensamentos que ocorriam no transcurso de uma atividade. O MLE foi utilizado para observar como pequenas mudanças nas aulas são percebidas diferentemente pelos estudantes, revelando quão idiossincráticos são seus pensamentos em sala de aula. Eles variaram, tanto de foco quanto no que se refere a processos mentais, de tal modo que foi impossível identificar tendências gerais.

Assim a principal contribuição do MLE nos museus de ciências é facilitar ao participante a expressão do significado de suas experiências, assim como as razões para suas ações e escolhas ao longo da visita. Justifica-se, assim, seu uso com estudantes Surdos para podermos perceber, a partir de um olhar

sobre este grupo, como se dão indicativos de apreensão do conteúdo trabalhado de Paleontologia em articulação com a visita ao museu. Assim, sabendo da importância de recursos visuais, o MLE fez-se presente e necessário por trabalhar com as informações utilizando imagens e palavras (FALCÃO e GILBERT, 2005).

A primeira parte da pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual regular na qual os estudantes Surdos estão matriculados e funciona no mesmo local onde está situado o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), ambos lócus da pesquisa, realizada em Uberaba/MG. A escola foi fundada no ano de 1966, oferece os anos finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio, e conta com estudantes Surdos frequentes e matriculados em sua maioria no turno matutino, presentes em quase todas as turmas deste turno. Quanto à sua infraestrutura física, dispõe de sala de recursos, profissionais TILSP e parceria com uma Escola para Surdos que recebe os alunos no contraturno.

A turma na qual estão matriculados os alunos Surdos do 6º ano do Ensino Fundamental é mista, ou seja, conta com estudantes Surdos e ouvintes, perfazendo 28 participantes, sendo que todos estiveram presentes à visita ao Museu dos Dinossauros, como é conhecido pela população local, espaço também integrante da pesquisa. Trata-se de um órgão de extensão vinculado à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e está localizado na BR-262, km 784, no bairro rural de Peirópolis, também em Uberaba/MG. Apresenta grande acervo de fósseis e de outros vertebrados, além de painéis explicativos sobre a evolução das espécies e dioramas que reconstituem os cenários da vida, dos animais e vegetais que habitaram a região há milhões de anos (BORGES, 2018).

Operacionalmente, ao chegarem ao Museu, os estudantes receberam da pesquisadora, cada um, uma câmera, para que

pudessem fazer registros fotográficos do que mais lhes chamou a atenção na exposição e, ao final, as devolveram à pesquisadora para que esta pudesse salvar as fotos em um computador de modo que, posteriormente, conduzisse o MLE. No espaço do museu os visitantes contaram com dois mediadores, ambos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela UFTM. Além dos 28 estudantes que participaram da visita, incluídos os Surdos, estiveram presentes a professora ouvinte, regente das aulas de Ciências, e a pesquisadora, profissional TILSP, que atuou na mediação da visita para os estudantes surdos.

Destacamos que o respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, foi realizado por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida, traduzida em Libras pela pesquisadora, com respaldo de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM (CEP/UFTM) sob o CAAE nº 56933516.5.0000.5154. Adicionalmente, tendo em vista preservar o anonimato, todos os participantes foram identificados por nomes de pedras preciosas<sup>44</sup>, conforme Quadro 1.

**Quadro 1.** Participantes da pesquisa

Estudante	Idade	Sexo	Faz uso de medicação	Reside em Uberaba	NCL*	AAST** ou Implant e	Outros com-prov.***	Já repetiu ano escolar
Ônix	13	M	Sim	Sim	Regular	Não	Sim	Sim
Diamante	12	M	Não	Não	Muito bom	Não	Não	Não
Ágata	12	F	Não	Sim	Ótimo	Implant	Não	Não

<sup>44</sup> Optamos pela escolha de pedras preciosas como pseudônimos em razão de serem minerais de grande valor também simbólico, o que nos remete aos participantes desta pesquisa com os quais tivemos imenso carinho e respeito em acompanhar, ressaltando que foram verdadeiras preciosidades, contribuindo com a lapidação deste trabalho.

						e*		
Jade	12	F	Não	Sim	Ótimo	Não	Não	Não

Notas: \* Nível de Compreensão em Libras; \*\* Aparelho de amplificação sonora individual; \*\*\* Outros Comprometimentos; \*\*\* A estudante é implantada, mas não faz uso do aparelho.

Fonte: Borges (2018, p. 78)

A análise de material empírico, realizada de maneira descritiva para os fins deste texto, foi subsidiada pelas notas de campo tomadas pela pesquisadora no decorrer de todo o ano acompanhando os estudantes. Ressaltamos que a análise do material oriundo do MLE realizado com os alunos se deu *a posteriori* e considerou três eixos de análise: (i) tempo, (ii) biogeografia e (iii) registro fóssil. Assim, observamos as contribuições do ensino de ciências, para este grupo específico, como um processo positivo, uma vez que a aprendizagem não se caracteriza simplesmente pela reprodução de algo acontecido no contexto do museu ou escola, mas pelo contato dos estudantes com uma realidade antes não vivenciada por eles. Então lembrar ou realizar uma releitura da fala de um monitor ou da professora pode, neste caso, indicar o início de uma construção conceitual e, mais especificamente, contribuir para a ampliação de conhecimento em duas línguas – Libras e LP.

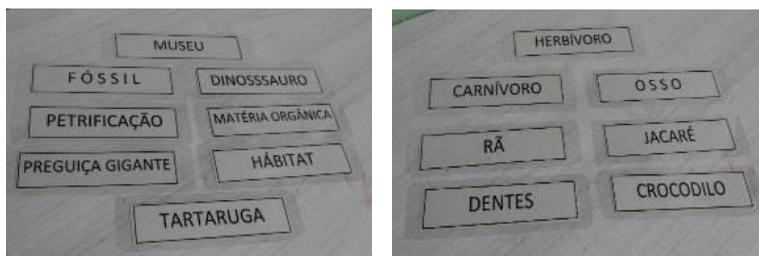
## Resultados

Conforme prevê o MLE, uma semana após a visita ao museu, submetemos os participantes aos registros fotográficos por eles produzidos. Inicialmente conversamos com os estudantes e explicamos em Libras o processo pelo qual iriam passar. Foram apresentadas ao grupo as fichas com os termos listados no Quadro 2, empregados na aplicação do método, e cada estudante teve acesso à sua respectiva pasta digital de fotografias produzida no dia da visita ao Museu dos Dinossauros. Os estudantes observaram todas as imagens e, em

seguida, a pesquisadora realizou intervenções, comentários e questionamentos. Ressaltamos que todas as palavras apresentadas foram citadas nas práticas pedagógicas durante as aulas da disciplina Ciências e apareceram constantemente na visitação e, ainda, apresentadas em Libras por meio de sinais e/ou classificadores.

Durante o MLE utilizamos as fichas com o registro em LP para analisarmos a relação de conhecimento entre LP e Libras e, também, avaliarmos o que o estudante conseguiu apreender em relação ao conteúdo e analisar a dualidade linguística presente no aprendizado destes estudantes. Por vezes atribuímos seu conhecimento por meio de avaliações que, até então, no espaço onde estão incluídos, são realizadas por meio da LP na modalidade escrita, descartando qualquer possibilidade de se expressarem e demonstrarem o que realmente aprenderam em relação ao conteúdo. Para melhor entendimento, na Figura 1 constam as fichas em Língua Portuguesa utilizadas:

**Figura 1.** Fichas em Língua Portuguesa



Fonte: Borges (2018, p. 84)

Em parceria com a professora, que sempre que possível trabalhava com imagens e as descrevia em detalhes, os estudantes conseguiram aproximar-se do conteúdo voltado à Paleontologia. Esta afirmação se dá diante da participação realizada por eles e também a partir de suas respostas em Libras. Notou-se, quanto aos tipos de Classificadores (CL) utilizados

pelos estudantes e pela intérprete no momento da visita e do MLE, que os de tipologia descritiva são os mais frequentes:

Classificadores descritivos - As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens dos objetos animados ou inanimados. Observam-se aspectos tais como: som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, “olhar”, sentimentos ou formas visuais, bem como a localização e a ação incorporada ao classificador. Essa classificação pode ter até três dimensões: a) Dimensional - dar dimensões determinadas e adequadas de acordo com o que está sendo visualizado; b) Bidimensional – dar o dobro das dimensões determinadas adequando-as ao que está sendo visualizado; c) Tridimensional – dar as três dimensões do que está sendo visualizado dando a sensação de penetração do relevo visual (PIZZIO et al., 2009, p. 19).

Considerando estes pressupostos, porém dada a limitação quanto à extensão do presente texto, abaixo apresentamos um episódio do MLE realizado com cada um dos estudantes Surdos participantes. Optamos por manter a numeração original das imagens uma vez que, no contexto mais amplo da pesquisa, apresentam uma sequência lógica e o leitor que desejar pode ter acesso na íntegra a cada episódio do MLE consultando o trabalho de Borges (2018), do qual também foram extraídos os excertos aqui apresentados.

Iniciamos pela imagem 14, de autoria de Ônix, que retrata o sucesso adaptativo de vertebrados de menor tamanho através dos tempos, sendo possível intuir que ele relacionou o espaço do museu aos fósseis lá expostos e trabalhados durante a visita, o que caracteriza indicativos de compreensão do **tempo**, da **biogeografia** e de suas transformações.



Imagem nº 14

**Ônix:** “TARTARUGA  
CONSEGUIR FUGIR  
IGUAL SAPO  
PORQUE PEQUENA”.

Após a explicação realizada por Ônix a partir da imagem, inclusive sinalizada em Libras, solicitamos a ele que selecionasse a palavra escrita correspondente, ou seja, tartaruga. Após alguns segundos, ele sinaliza: “NÃO TER PALAVRA”.

Este trecho deixa claro o ponto no qual as culturas se encontram. O estudante, após a visita, soube identificar a tartaruga e explicar o motivo de terem conseguido sobreviver após diferentes eventos geológicos, assim como os sapos, simplesmente ao olhar a imagem. A explicação foi realizada em Libras; entretanto, ao se deparar com o registro feito em LP, sua segunda língua, o estudante não conseguiu sequer localizar a placa referente ao nome do animal.

As imagens apresentadas por Ônix durante a lembrança estimulada nos remetem ao discurso realizado pela mediadora no momento da visita, que foi por ele apreendido dada a presença de um TILSP, tendo significado para que ele pudesse elaborar seus conceitos.

Os artefatos representados por meio dos classificadores também se mostram como elementos da cultura surda (STROBEL, 2015), uma vez que a língua se utiliza deste recurso. Em outra seção da exposição, na qual são abordados os procedimentos de estudo em Paleontologia, bem como onde estão situados parte dos fósseis levantados em Uberaba/MG, Ágata assim se pronuncia:

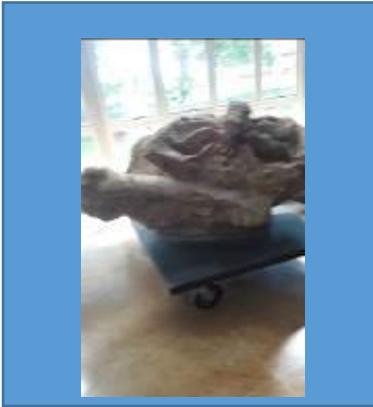


Imagem nº 20

**Ágata:** “HOMEM DIRETOR TENTAR DESCOBRIR ANIMAL JÁ LIMPAR GRANDE ANIMAL OSSO PESADO FUTURO VAI DESCOBRIR DINOSSAURO VIVER LUGAR DIFERENTE TAMBÉM HOMEM EXPLICAR RIO DE JANEIRO TER MUSEU TAMBÉM NÃO PODER TUDO MUDAR RIO PORQUE UBERABA TAMBÉM IMPORTANTE HISTÓRIA”



Imagem nº 21

**Ágata:** “PERIGOSO FORTE CORRER RÁPIDO DENTES VÁRIOS FINOS ADORAR COMER CARNE OUTRO ANIMAL LEVE PEQUENO”

As imagens de nº 20 e 21 produzidas pela estudante também apontam indicativos de compreensão da temática, caso do *Uberabatitan ribeiroi*, que afirma ser carnívoro e, em outro episódio, o maior dinossauro brasileiro já descrito, articulando-se também às questões de *tempo* e *biogeografia*. Lembra, a partir da imagem de nº 20, que o preparo e a limpeza de cada *fóssil* também são realizados no espaço do Museu e que estas peças devem permanecer em nossa cidade devido à sua importância histórica e cultural. Neste trecho visualizamos as culturas científica e surda mais uma vez se encontrando.



Imagem nº 07

**Jade:** “TARTARUGA JÁ MORRER MUITO TEMPO MORRER”

**Pesquisadora:** Apresentamos as placas em L2 e solicitamos que parasse na palavra tartaruga: “matéria orgânica”, “preguiça gigante”, “petrificação” (ao olhar as palavras realiza ensaios de Sinais para responder), “carnívoro”, “crocodilo”, mas não reconheceu. Retirou a palavra tartaruga e realizou sinal e apontamento para a imagem.



Imagem nº 08

**Jade:** “FÓSSIL PRÓPRIO TARTARUGA MUITOS ANOS PESQUISADORES QUERER LEVAR EMBORA RIO DE JANEIRO MAS PESSOAS LUTAR TUDO PRECISA AQUI UBERABA DENTRO MUSEU NÃO PODER MUDAR / FÓSSIL TODOS TIPOS OSSO TER DENTRO MUSEU”

Durante o manuseio das imagens de número 07 e 08, realizado por Jade, retornamos às fichas em LP e solicitamos que a estudante selecionasse a palavra equivalente à imagem. A primeira palavra que surgiu durante a busca das fichas foi “museu”, sendo que a estudante reconheceu, sinalizou e conceituou a palavra. Na sequência tivemos “hábitat” e “herbívoros”, associadas aos eixos *registro fóssil* e *biogeografia*, realizando datilologia de todas e explicou que herbívoros são

dinossauros que não comem carne. Não reconhece “dentes”, porém reconhece “osso” e “jacaré”. Ao ver a placa “dinossauro” pediu para oralizar a palavra e ao observar a leitura orofacial realizou o sinal correspondente ao termo. Reconhece a palavra “*fóssil*” e, apenas agora, ao final, retira a placa com o termo “rã” e realiza o sinal.

Após a experiência com as fichas, a estudante identifica o animal como um anfíbio, mas sem utilização de terminologia científica, atribuindo apenas uma característica comentada durante a visita.

O uso de imagens e da Libras são fortes aliados na aprendizagem dos Surdos uma vez que, ao analisar as imagens 07 e 08, Jade identifica o espaço e se lembra do paleontólogo brasileiro Llewellyn Ivor Price e o responsabiliza pela exposição do museu em Peirópolis. Inferimos que os registros, as palavras, os termos e as nomenclaturas apresentados em LP são ainda um grande desafio para os Surdos, porém não podemos afirmar que eles não conhecem os assuntos aos quais são expostos diariamente por meio da LP, pois conseguem, por meio da Libras, conceituar o que lhes foi apresentado em outra língua, ainda que parcialmente.

Assim, a partir do recurso visual e do uso da Libras (DORZIAT, 1999), os estudantes estarão mais próximos da aquisição de novos termos em LP e, no caso desta pesquisa, também mostraram-se mais familiarizados com a cultura científica.

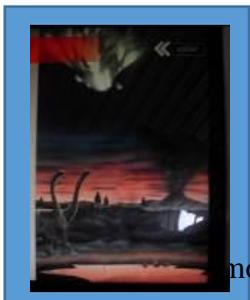


Imagem n° 14

**Diamante:** “TRANSFORMAR FOGO  
EXPLODIR DINOSSAURO MORRER  
DEPOIS ESCURO FUMAÇA” (**tempo**).

registro apresentado, de número 14, realizado por Diamante, a **biogeografia** também se faz presente quando o estudante elenca características do espaço e as consequências de viver neste ambiente, de acordo com as imagens. No decorrer da apresentação, as fichas em LP foram apresentadas e Diamante reconheceu as palavras, as sinalizou e explicou brevemente termos como “osso”, “fóssil”, “dinossauro”, “tartaruga”, “rã” e “dente”. Em relação ao primeiro estudante, Ônix, observamos maior identificação e afinidade com o conteúdo por parte de Diamante. Entretanto, estas situações permanecem ainda no campo da descrição simples de imagens e lançamentos esparsos de sinais em Libras que antes não eram utilizados.

Finalizando a aplicação do MLE, questionamos o que levou o estudante a registrar tais imagens e ele afirmou que “gostar lugar querer aprender mais”. Assim, acreditamos que a inclusão de Surdos em espaços não-formais, quando planejada e acompanhada por um intérprete, mediador ou professor que possua fluência em Libras, trará maiores benefícios para este público quanto à apropriação de conteúdos das Ciências. O Quadro 2 sistematiza o reconhecimento dos termos em Libras, LP e também por meio do MLE para os quatro participantes.

**Quadro 2.** Reconhecimento de termos em Libras e LP e também por meio do MLE

ESTUDANTES												
TERMOS	ÔNIX			DIAMANTE			ÁGATA			JADE		
	Libras	MLE	LP	Libras	MLE	LP	Libras	MLE	LP	Libras	MLE	LP
Museu	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
Fóssil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Osso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dentes	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dinossauro	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rã	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tartaruga	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jacaré	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
Crocôdilo	X	X		X	X		X	X				
Preguiça Gigante	X	X		X	X		X	X		X	X	
Carnívoro	X	X		X	X		X	X		X	X	
Herbívoros	X	X		X	X		X	X		X		
Matéria Orgânica	X			X								

Petrificação	X											
Hábitat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Borges (2018, p. 120)

Um aspecto a ser considerado está relacionado à forma como os estudantes identificam e conceituam os registros apresentados. Em determinados casos realizam o sinal do que aparece na imagem e descrevem características. Entretanto, cientificamente, não conseguem aprofundar suas explicações. Entendemos, a partir do contato com a turma, que talvez uma visita, apenas, seguida de três aulas em sala que antecederam a visita não sejam suficientes para que os estudantes consigam apreender tais conteúdos, dada sua complexidade e terminologias específicas.

Os desafios diariamente apresentados na educação de Surdos se fortalecem quando nos deparamos com estudantes que chegam, como no caso deste trabalho, ao 6º ano do Ensino Fundamental sendo alfabetizados em Língua Portuguesa e redescobrimo a Libras que é utilizada e circula na comunidade surda. Entretanto, ganha novos sentidos quando atrelada às disciplinas e aos conteúdos escolares.

Ressaltamos que o ganho cultural e científico no momento da visita não se destaca como positivo apenas para os estudantes Surdos. Tivemos relatos de estudantes ouvintes que confirmaram a visita ao museu como um movimento positivo fazendo-os associar as informações de sala de aula com os temas do museu com maior facilidade.

Diante disso, entendemos que a Libras e o MLE funcionaram como uma quebra de fronteiras entre cultura científica e cultura surda, haja vista os termos reconhecidos em ambos os momentos pelos estudantes Surdos, enquanto que, na coluna destinada ao reconhecimento por meio das fichas em LP, este se fez menos presente para os quatro participantes. A identificação dos termos realizada em Libras e durante o MLE obtiveram maiores índices do que se compararmos com a LP.

Observamos, também, que a partir do MLE com base nas imagens – recurso utilizado e muito válido durante a atividade – os estudantes conseguiram elencar conceitos importantes e as imagens lhes possibilitaram maior campo para exploração das características e funções de cada elemento demonstrado nas fotografias, ou seja, a LE atuou com o importante objetivo de ampliar o vocabulário sinalizado dos estudantes Surdos em Ciências.

## **Reflexões finais**

A construção desta pesquisa mostrou-se como um exercício desafiador, não apenas pela temática que se apresenta constantemente polêmica, mas também por entrelaçar culturas, neste caso cultura surda, cultura científica e, de alguma maneira, a cultura ouvinte. Como membros da comunidade surda, percebemos a necessidade de tentar levar um pouco da “voz” dos Surdos para dentro dos espaços acadêmicos e ainda de ter a possibilidade de apresentar a importância dos espaços não formais como importante ferramenta para aproximá-los das Ciências da Natureza.

Ao longo desta investigação, das comparações, observações e análises do material empírico levantado a partir da pesquisa com os quatro estudantes, apontamos como tem sido a inclusão do Surdo no ensino regular e como um espaço não formal, no caso o museu, colaborou para que houvesse um entrelaçamento de culturas e, ainda, do que os Surdos puderam apropriar-se em relação ao conteúdo de ciências trabalhado por uma professora ouvinte não usuária de Libras.

Partindo do princípio de que os estudantes, em sua maioria esmagadora, são submetidos a um processo de ensino-aprendizagem pautado na LP, nos preocupamos com sua situação e a forma como vêm sendo constantemente avaliados. Em determinados casos não é dada ao Surdo a possibilidade de

se expressar e, principalmente, de expressar seu conhecimento a partir de sua língua, o que o torna um estranho dentro de um ambiente que se diz inclusivo.

Com base nas análises dos estudantes pontuamos três eixos: *tempo*, *biogeografia* e *registros fósseis* como contribuição do ensino de paleontologia para estudantes (Surdos). A atividade também foi dividida em três momentos, como prevê o MLE (antes, durante e após a visita ao museu), sendo que o momento que antecedeu a visita ao museu foi na própria escola e pautou-se em apenas três aulas que, para os alunos Surdos, contou com a presença da pesquisadora, que é TILSP.

Entendemos que o trabalho realizado na interface escola-museu tenha favorecido a apropriação dos eixos *tempo*, *biogeografia* e *registro fóssil*, mas há muito ainda por fazer. Entretanto, pelo pouco tempo disponibilizado, os estudantes conseguiram sentir-se bem e demonstraram satisfação em estarem envolvidos neste processo além, é claro, de terem tido acesso ao conhecimento por meio de sua língua, respeitando sua cultura e proporcionando aprendizagens que tenham partido do visual.

Ressaltamos que a aprendizagem em espaços não formais para Surdos mostra-se como positiva diante dos estímulos visuais presentes nestes espaços, embora necessitem de maior divulgação para este público e de parcerias com profissionais intérpretes. Notamos a fundamental importância de o professor incluir em seus planejamentos visitas a estes espaços, tendo em vista que o conhecimento a ser construído nos museus é de grande amplitude e complementa aqueles trabalhados no espaço escolar.

Como contribuições para futuros estudos, cabe destacar a necessidade de se pesquisar a inserção de estudantes Surdos em outras disciplinas, como Física ou Química e conteúdos afins. Ressaltamos a importância da utilização da lembrança

estimulada como recurso para aquisição de novos conceitos e sinais nas áreas das Ciências.

Concluimos com a sugestão no sentido de haver parceria entre professores e intérpretes em momentos não apenas de aula *versus* interpretação, mas em momentos como planejamentos e avaliações na busca de melhorias na qualidade de ensino para Surdos, além de buscarem por constante formação acadêmica no âmbito didático-pedagógico.

Esperamos que este trabalho seja um contributo no que se refere à inclusão de Surdos em aulas de ciências e que nos leve a refletir sobre a importância de incluir com responsabilidade, propondo desafios e atividades que partam dos artefatos culturais aqui demonstrados, levando conhecimento e informação a partir do (re)conhecimento de que o Surdo possui singularidades linguísticas e culturais e que estas devem ser respeitadas.

Quando há empenho e formação específica por parte do professor, do intérprete e do estudante Surdo neste processo, a aprendizagem se torna mais efetiva e prazerosa para todos. O que tentamos aqui demonstrar é que uma aula planejada, pautada na variedade de recursos visuais e na utilização dos espaços não formais, não deve ser pensada somente como adaptação ou diferencial para o público Surdo, mas ter base para alavancar a educação de todos os estudantes envolvidos no processo.

## Referências

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. **O alfabeto manual**. Objeto de aprendizagem. UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: [http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA\\_SURDEZ\\_Alfabeto\\_Manual\\_Texto.pdf](http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Alfabeto_Manual_Texto.pdf). Acesso em 18 jun. 2017.

BLOOM, B. S. The thought process of students in discussion. In: FRENCH, S. J. (Ed.). **Accent on teaching: experiments in general education**. Nova York, Harper & Brothers. 1953.  
BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BORGES, A. P. O. **A in(ex)clusão do estudante surdo em aulas de ciências**: análise de uma proposta didática envolvendo museu e escola com base no método da lembrança estimulada. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>  
> Acesso em 21 mai. 2016.

CHALHUB, T. Acessibilidade a Museus Brasileiros: Reflexões Sobre a Inclusão de Surdos. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**. 2015. Disponível em:  
<<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/168/209>>  
> Acesso em 21 mai. 2016.

DESTRO, A. P. M. **Educação em ciências naturais para surdos**: uma análise de experiências pedagógicas. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais Constituinte do Surdo como Sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005

DORZIAT, A. **Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1999.

DUARTE, J. S. **Ensino de ciências numa perspectiva bilíngue para surdos: uma proposta usando mídias.** 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

FALCÃO, D.; GILBERT, J. Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências. **Hist. ciênc. saúde-Manguinhos** [online]. 2005, vol.12, suppl., pp.93-115. ISSN 0104-5970. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702005000400006>>. Acesso em 16 mai. 2016.

FALK, J. H. The contribution of free-choice learning to public understanding of science. **INCI, Caracas**, v. 27, n. 2, p. 62-65, feb. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S037818442002000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S037818442002000200003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 21 mai. 2016.

FALK, J. H.; DIERKING, L.D. **Lessons Without Limit – how free-choice learning is transforming education.** Altamira Press, California, 2002.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C.; BRITO, F (Org.). **Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 171-183, 2002.

<[http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciae\\_publico/livro\\_completo.pdf](http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciae_publico/livro_completo.pdf)>. Acesso em 21 mai. 2016.

KARNOFF, L.B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação** – FAE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 155 - 174, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Lodenir-Karnopp.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2017.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MARANDINO, M. Educação em museus: a mediação em foco. In: MARANDINO, M. (Orgs.). **Os museus como espaços de educação não-formal**. São Paulo, SP: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência. FEUSP, 2008.

OLIVEIRA, W; BENITE, A. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 15, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/475/447>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

PIZZIO, A.; CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L.; QUADROS, R. M. **Língua Brasileira de Sinais III**. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade à distância.

UFSC/Centro de comunicação e expressão: Florianópolis. 2009. 36p.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

QUEIROZ, T. G. B. **Estudos de planejamento e design de material instrucional**: o ensino de ciências para surdos. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015. 148p.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental**. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

**PARTE III –  
Educação Superior, Ensino de Línguas  
e Literatura**



# TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Anderson Claytom Ferreira Brettas<sup>45</sup>  
Carolina Andrade Rodrigues da Cunha<sup>46</sup>  
Katia Aparecida da Silva Oliveira<sup>47</sup>

## Introdução

A implementação da Língua Espanhola (doravante LE) como língua estrangeira, especialmente pelos brasileiros, enfrentou, ao longo dos anos, grandes resistências. Embora a Língua Portuguesa (LP de agora em diante) e a LE sejam línguas similares e o processo de colonização tenha ocorrido em mesmo tempo histórico, somente nos anos 1990, a LE ganhou visibilidade e evidência, apresentando-se, em pleno século XXI, em destaque, com um aumento expressivo na oferta e na procura, no cenário educacional.

Nos últimos anos no Brasil, tem crescido o interesse pelo estudo e pelo conhecimento desse idioma. A esse respeito, neste artigo, visa-se responder alguns questionamentos, como: Por quê? O que está por trás desse crescimento? O que tem levado milhares de brasileiros a procurarem conhecer e falar esse idioma? Quais foram os motivos que levaram o Estado Brasileiro a tornar obrigatório o estudo desse idioma nas escolas públicas e privadas? Os brasileiros precisam mesmo estudar a LE? Certamente, existem motivos históricos, políticos,

---

<sup>45</sup> Prof. Dr. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM – Campus Uberaba).

<sup>46</sup> Profa. Me. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM – Campus Paracatu).

<sup>47</sup> Profa. Dra. da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

econômicos e, até mesmo, culturais que justificam o estudo de LE pelos brasileiros.

Há, ainda, uma última problematização que é central aqui: Quais são os métodos utilizados até hoje no Brasil para o ensino de LE? Quais as vantagens e desvantagens de cada um deles? Quais suas diferenças e épocas de criação e utilização? São perguntas cada vez mais importantes, numa época em que o idioma de nossos vizinhos latino-americanos conquista cada vez mais notoriedade e espaço no cotidiano nacional.

Simultaneamente à demanda pelo ensino da LE a partir dos anos 1990, em 2005, o governo Lula sancionou a lei 11.161, que tornou obrigatória, em horário regular, a oferta de LE nas escolas públicas e privadas brasileiras de Ensino Médio: “Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005). A lei ainda estabelece a inclusão, de caráter facultativo, do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Com a sanção dessa Lei, estabeleceram-se as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – no Ensino Médio (OCEM), que indicam o caminho a ser seguido pelo ensino de LE. Esse documento busca a construção da identidade do estudante e, por isso, toda a reflexão ali presente está em constante processo de revisão, reavaliação e, se necessário, de mudança.

Procuramos, com este trabalho, conhecer como se deu a evolução no modo de ensinar a LE, analisando, para isso, os objetivos principais de cada época - com base, principalmente, no contexto histórico relacionado ao idioma - e as novas concepções de ensino, ou métodos, que, apesar de sempre terem sido alvo de discussão, vivem um momento de intenso estudo e de propostas de mudança.

Comparando-se o ensino convencional à nova situação, passamos da simples transmissão do conhecimento à construção do conhecimento realizada pelo próprio indivíduo. O que se espera do professor é que saiba ouvir, observar, refletir e problematizar conteúdos e atividades, e que não seja mais disciplinador e dono do saber, como antes era. O método deve ser direcionado ao processo de aprendizagem (e não aos conteúdos e resultados) e deve buscar a autonomia intelectual do indivíduo, que, aqui, é pensante.

As novas tecnologias criaram novas possibilidades nesses processos de ensino e aprendizagem. A grande facilidade e rapidez no acesso à internet permitem que o número de usuários das ferramentas tecnológicas, que proporcionam uma reflexão crítica e levam ao desenvolvimento da pesquisa, além de possibilitar o trabalho integrado, aumente a cada dia.

Aconteceu um grande avanço tecnológico ao tornar-se possível o aprendizado e o ensino de línguas estrangeiras por meio da internet. A incorporação de materiais audiovisuais dinamizou o ensino de idiomas e possibilitou o surgimento de diferentes métodos, tornando o ensino mais completo.

Nesse sentido, os métodos de ensino vão se adaptando ao crescente interesse por esse recurso, buscando novos métodos para consolidar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de LE.

## **Materiais e Métodos**

Esta pesquisa, de acordo com o que relata Gil (2002, p. 28), no que se refere a seus objetivos, é classificada dentro do nível descritivo, já que tem como objetivo primordial a descrição das características e a análise comparativa dos principais métodos de ensino da LE como língua estrangeira, relacionando-os ao percurso histórico vivido pelos brasileiros.

E, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e, em parte, documental. Bibliográfica, pois é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Trabalhamos com fontes secundárias, materiais que tratam da história da Espanha e de Portugal e, como consequência, das LE e LP, e da história da educação e do ensino de LE no Brasil, percurso histórico e métodos adotados, que dão embasamento teórico ao trabalho. Em parte documental, por a coleta de dados incluir, segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 174), documentos, dados de fontes primárias, como a Lei Nº. 11.161 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que também são estudados.

Para a realização da análise, apresentamos uma pesquisa de cunho qualitativo. Nesses tipos de pesquisa, segundo Gil (2002, p. 90), “[...] sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride [...]”.

Ao realizar a pesquisa, primeiro, conhecemos dados específicos da história da LE, de sua relação com a LP e de seu ensino no Brasil, para, depois, analisarmos os principais métodos de ensino adotados e, finalmente, entendermos como se deu a evolução desses métodos a partir da obrigatoriedade do seu ensino no País.

## **Resultados e discussão**

O prestígio que vem sendo conquistado pela LE e seu conseqüente crescimento exponencial são justificados, segundo aponta Fernández (2005, p. 19), por, principalmente, três fatores. Primeiramente, a enorme territorialidade que os países hispanofalantes abarcam, considerando que somam 21 as nações que tem o espanhol como língua oficial, sugere um interesse

crescente pelo idioma e pela cultura hispânica, em todo o mundo e, claro, também, no Brasil. Em segundo lugar, o Brasil, juntamente com a Argentina, é o país mais importante para a exportação espanhola na Ibero América e isso colabora para o êxito da LE no País que, ainda, tem instaladas diversas instituições de origem espanhola, como a empresa Telefónica e o Banco Santander. Por fim, o autor destaca o auge conquistado pela LE no Brasil devido à criação do Mercosul, mercado criado para consolidar as relações entre seus países membros, ou Estados Partes.

Apesar de a primeira referência à presença da LE nos currículos do, denominado hoje, ensino básico datar de 1919, conforme aponta Guimarães (2014, p. 17), sua primeira presença nos currículos formais brasileiros data de janeiro de 1905, quando a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e, no mesmo ano, o Ensino Militar, introduziram o ensino da LE em seus currículos.

Entretanto, foi somente em 1942, já no final da Era Vargas, que o espanhol foi inserido no currículo da escola secundária de forma obrigatória, quando, segundo Picanço (2003, p. 18), as línguas comumente ofertadas eram o francês, o inglês e o alemão. Aqui, ressalta-se que, ainda que Picanço cite apenas essas três línguas estrangeiras, há registros da oferta do espanhol no Brasil, como evidenciado por Guimarães (2014, p. 17), desde 1905.

Foi a Reforma Capanema de 1942, estabelecida pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema, a grande responsável por essa inserção de forma obrigatória da LE nos currículos da escola secundária. Segundo afirma Guimarães (2014, p. 67), Capanema, desde sua entrada em 1934, lutou por uma reforma mais ampla na educação e cultura, preocupando-se com a cultura nacional e com a integração com os vizinhos hispanofalantes.

Em sua exposição de motivos, em que justifica o projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário n.º 4.244/42, que inclui o espanhol como disciplina curricular do ensino secundário, Capanema apresenta ao então presidente Getúlio Vargas o seguinte discurso:

Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, [...].

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo [...] é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (CAPANEMA, 1942, *on-line*).

Ao fazer uso dessas palavras, Capanema defende a ascensão gradativa nas relações do Brasil com os países hispano-americanos, apresentando, assim, o projeto de Lei que inclui a LE, pela primeira vez de forma obrigatória, na grade curricular brasileira. Em seu artigo 12, capítulo II – Dos cursos clássico e científico –, fica estabelecido que “As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Grego; 4. Francês; 5. Inglês; 6. *Espanhol*” (BRASIL, 1942, *on-line*, grifo do autor).

No entanto, para Kulikowski (2000, *on-line*), ainda que o espanhol tenha marcado presença no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras até 1961, reformas ocorreram levando à redução cada vez maior da oferta plurilinguista existente, até que

a LI ganhou espaço e o ensino de língua moderna se reduziu ao ensino de apenas uma língua, o inglês, que, depois da Segunda Guerra e o avanço dos Estados Unidos como potência mundial, se consagrou em todo o mundo.

Na década de 1990, segundo afirma Picanço (2003, p. 18), após anos de ausência nas escolas brasileiras, a LE, começando pela região Sul do País, volta a ser ofertada, superando, assim, os antes ofertados francês, alemão e italiano, como alternativa ao inglês, já consolidado nos currículos brasileiros como disciplina escolar.

Nessa mesma década, o espanhol conquistou o posto de segundo idioma, comercialmente, mais usado no mundo e, no Brasil, passou a ser oferecido tanto em escolas públicas como em particulares, como disciplina obrigatória ou opcional. Especialmente, tratando-se do Brasil, tal crescimento da língua se justifica, além da já mencionada criação do Mercosul, pela redemocratização da América Latina, que permitiu o desenvolvimento de muitos de seus países como mercados de consumo mundial, e pelo crescimento da Espanha, consequente dos investimentos feitos no país.

A mais recente LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi estabelecida em 1996, durante o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, e é considerada a lei mais importante da educação brasileira, sendo a responsável pela organização atual do sistema educacional do Brasil, dadas as mudanças decorrentes das adequações até que chegasse ao formato em vigor atualmente. Sobre a língua estrangeira moderna, em específico, para o Ensino Fundamental, a Lei determina que deverá ser incluída pelo menos uma, que será escolha da comunidade escolar. À diferença, no Ensino Médio, torna-se obrigatória uma língua estrangeira moderna e uma segunda, optativa.

A situação vai ficando cada vez mais favorável ao ensino de LE no Brasil, até que, em 2005 – momento tardio, dado o

crescimento da língua e a grande proximidade geográfica do País em relação às nações hispânicas da América Espanhola –, durante o governo Lula, a oferta da disciplina torna-se obrigatória nos currículos brasileiros. A nova orientação está disposta na Lei N. 11.161 de 06 de agosto, em que fica estabelecido,

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. (BRASIL, 2005, *on-line*)

Antes que essa Lei que rege o ensino de LE no País fosse promulgada, os PCNEM, que datam de 2000, foram estabelecidos, logo após a LDB de 1996, para orientar na organização curricular do Ensino Médio e para auxiliar os professores na busca por novas abordagens e metodologias, pensando, sempre, nas diferenças de cada aluno e nas especificidades de cada instituição de ensino para que seja possível o fim de formar um sujeito social.

Nos PCNEM, as línguas estrangeiras

[...] assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo

uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p.26).

A língua estrangeira deixa, então, de ser vista como disciplina isolada no currículo e é revelado seu caráter sociointeracional, a disciplina passa a ser vista como veículo essencial para a comunicação e para o acesso ao conhecimento que proporciona ao estudante uma formação mais ampla.

Em 2006, um ano após a promulgação da Lei do Espanhol, foram publicadas as OCEM, que apresentam um capítulo dedicado aos *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* e outro, diferentemente dos PCNEM e consequência do estabelecimento da Lei, dedicado especificamente aos *Conhecimentos de Espanhol*. Segundo o próprio documento, objetivo do material ali presente é “[...] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5), pensando no desafio que é a preparação do jovem, que demanda aprendizagem autônoma e continuada, para que seja efetivada sua participação na atual e complexa sociedade.

Em se tratando da prática docente, vale conhecer parte do percurso histórico e definições de algumas das abordagens e concepções de ensino aplicadas no ensino de LE.

A primeira das abordagens utilizadas no ensino de uma língua estrangeira, a tradicional, segundo Richards e Rodgers (2003, p. 29), prioriza a competência gramatical. Os autores afirmam que esse ponto de vista estrutural da abordagem

[...] considera a língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para codificar o resultado. Pensa-se que o objetivo da aprendizagem de uma língua é o conhecimento dos elementos do sistema, que, geralmente, se definem como unidades fonológicas (isto é, fonemas), unidades gramaticais (cláusulas, frases e orações), operações gramaticais (acrescentar, mudar, unir ou transformar elementos) e

elementos léxicos (palavras funcionais e palavras estruturais)<sup>48</sup>. (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 29-30, tradução do autor)

Para essa abordagem, o professor é essencial na apresentação de regras que “permitem” o ensino e os alunos, diante desses preceitos, se limitam a realizar atividades. Nessa abordagem, não se considera o conhecimento prévio do aluno e o professor é a autoridade máxima a ser respeitada e o modelo a ser seguido.

Pode-se dizer que três principais métodos, ou concepções de ensino, representam essa abordagem ou, ainda, que, dessa abordagem, derivam, especialmente, os seguintes métodos: *Gramática e Tradução*, *Método Direto* e *Audiolingual*.

O enfraquecimento desse último método fez com que surgissem alguns métodos baseados na abordagem humanista que, apesar de não estar intimamente relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem seus métodos utilizados por alguns educadores que julgam os aspectos psicológicos importantes para o processo educacional.

Nesse sentido, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 107) afirmam que “Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem”, estando, assim, esse normativismo, arraigado ao ensino de língua estrangeira.

Talvez, essa força conquistada pela gramática, ou pelo conservadorismo, seja justificada por questões ideológicas arraigadas em cada professor; em outras palavras, é possível que

---

<sup>48</sup> [...] considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales).

as crenças que cada professor carrega consigo venham a influenciar nos métodos aplicados para o ensino de espanhol. Dessa maneira, buscamos, aqui, entender o porquê de nem mesmo as mudanças ocorridas no meio social ao longo de tantos anos terem influenciado nessa percepção tradicional da gramática.

A questão que rege essa discussão será mesmo metodológica ou, contrariando alguns estudos, o problema é ideológico? De acordo com Pfeiffer (1995, p. 130), os professores estão amarrados a formações discursivas que não veem, no aluno, a capacidade de expressão crítica e de interpretação, mas, sim, apenas uma capacidade de compreender verdades únicas estabelecidas pelos livros e próprios professores.

Assim, podemos afirmar que as concepções de ensino utilizadas até hoje no ensino de LE, na prática, não correspondem àquela presente nos PCNEM devido à existência, acreditamos, de ideologias ou crenças de cada professor, possivelmente impostas pela sociedade, que impedem o enfraquecimento do método tradicional em prol do crescimento da nova visão apresentada pelos PCNEM e OCEM, permitindo, dessa forma, o surgimento de dizeres que responsabilizam a escolha por determinado método pelo fracasso no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao explicar essa insistência do referencial normativo, Picanço (2003, p. 162) afirma que “[...] parece que toda ação direcionada ao estudo da língua nos leva a buscar a correção gramatical segundo uma norma ideal [...]” como algo regulamentado, ainda que oposto às ideias presentes nos documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil e defendem a competência linguística comunicativa, a fim de se formar um sujeito social, de acordo com o que se pode ver neste fragmento do texto presente nos PCNEM.

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que [...] propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais [...]. Esse tipo de ensino [...] cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 26).

Os PCNEM, ao afirmarem que contribuir para a formação do cidadão é a maior função da LE, estabelecem que é preciso determinar o papel que o professor exerce, que é o de agente social, construtor do saber, levando o aluno a integrar-se ao mundo de forma ativa, crítica e reflexiva. Nesse sentido, as OCEM vêm destacar a importância de se definir a linha metodológica e as estratégias mais adequadas, mantendo em perspectiva o processo de ensino e aprendizagem e o resultado que se pretende alcançar, levando em consideração o aluno que, por ser único, aprende de forma diferente, diante de suas particularidades.

Segundo os PCNEM, o ensino de língua estrangeira tem como fim fundamental a percepção, no aluno, de sua existência em um mundo de culturas diversas, nas quais a língua é o veículo que possibilita a expressão de variadas ideias, valores e crenças.

Esse documento defende o uso da abordagem comunicativa como a mais adequada para o ensino de uma língua estrangeira, sem desconsiderar, para isso, a habilidade da leitura no centro desse processo. O fato de se destacar a leitura

não impede que procedimentos característicos da abordagem comunicativa sejam aplicados.

Dentro da abordagem comunicativa, não se destaca um método em si, pois há uma grande quantidade de combinações que ocorrem devido à variedade de premissas básicas existentes, impedindo que algum método específico se configure. Mas, podemos dizer que quatro métodos principais representam essa abordagem: *Nocional-Funcional*, *Comunicativo*, *Comunicativo Moderado*, *Comunicativo por Tarefas*.

Atualmente, o avanço tecnológico e as facilidades que o acompanham, como o fácil acesso à informação, permitem novas possibilidades para diversos setores. No que diz respeito à educação, tem-se o surgimento de um método de ensino/aprendizado diferente do tradicional. Diz-se que esse método foge do convencional, porque, para a sua realização, não é necessário, ainda que possível, o tradicional contato professor-aluno, em que há, além de uma relação pessoal, transmissão de conhecimento e imposição de normas disciplinares. Trata-se, sim, de uma autoaprendizagem do conteúdo.

No entanto, apesar de esse método ser um grande facilitador e colaborador do processo ensino-aprendizagem, os estudos a respeito das diversas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias ainda são escassos e o uso realmente eficiente e diferenciado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em prol de uma educação melhor, ainda é pouco trabalhado. Muito há que se percorrer para que se compreenda e se saiba utilizar, de maneira efetivamente inovadora, as TIC. Somente assim poder-se-á conceber o real sentido desse novo método.

Novas possibilidades são ofertadas com as tecnologias, e disso não há dúvida, mas é necessário nos atermos a seu uso para evitar que esse recurso seja visto apenas como moda e seu uso se torne disfuncional. As tecnologias podem e devem contribuir muito com o processo ensino-aprendizagem, dado o

seu grande potencial de rápido alcance a informações, como é apontado pelos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 30),

[...] tanto através da ampliação da competência sociolinguística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem. A televisão a cabo e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo.

Esse documento, ao falar das competências sociolinguística e comunicativa, destaca o importante papel assumido pela tecnologia moderna ao possibilitar o rápido, fácil e eficaz acesso às mais variadas informações, aproximando-nos e integrando-nos ao mundo.

Porém, podemos afirmar que, apesar de essa tecnologia moderna aproximar os cidadãos e os integrar ao mundo, havia/há um efetivo progresso que envolve a tecnologia e a educação? Essa é a questão que muitos respondem afirmativamente ao pensar que o simples uso da tecnologia, de maneira muitas vezes impensada, justifica o progresso do processo ensino-aprendizagem junto ao uso da tecnologia moderna.

A tecnologia permite que se explorem novos conhecimentos e que se aprenda o idioma através de um processo reflexivo, haja vista que o computador dá suporte à aprendizagem individualizada e cooperativa, além de possibilitar maior aproximação entre o aluno e os materiais autênticos.

As TIC, no que tange à educação, têm seu uso estendido a contextos diversos, cujos objetivos e formas de exploração

estão em constante variação. Dentre as situações de uso mais comuns, se destaca, na educação presencial, sua função como suporte às atividades de ensino em sala de aula, em que esse recurso apoia as exposições do professor, permitindo as apresentações eletrônicas e o acesso a recursos disponíveis na internet.

Ainda que tenha destaque esse uso das TIC no ensino presencial, nos momentos de autoestudo, também está presente essa tecnologia que, com a recente expansão da internet e, conseqüentemente, dos serviços de comunicação ali presentes, vem sendo fortalecida como método de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, podemos afirmar que um método não existe sozinho, ou não deveria existir. A mescla de técnicas e métodos, se bem pensada e elaborada de maneira a aprimorar um curso, é apropriada e benéfica. Formas distintas de estudo, quando unidas, permitem um processo de ensino-aprendizagem mais completo e mais favorável a uma educação de qualidade.

Quando o assunto é o papel ou o nível de importância das TIC no ensino de língua estrangeira, não há um consenso. Professores e especialistas manifestam opiniões diversas que variam de um extremo ao outro, desde aqueles que relacionam o crescimento das TIC à desaparecimento dos professores e dos centros de educação aos que veem as TIC como uma simples ferramenta de apoio ao professor.

Ainda que a integração da tecnologia à educação esteja apenas num patamar inicial, podemos afirmar com convicção que sua função não é a de substituir o papel do professor. Mas, pelo contrário, ela, além de colaborar nas tarefas mecânicas diárias de um professor, permite-lhe o acesso a dados que enriquecerão seu ensino. As TIC, se utilizadas da maneira correta, empoderam o professor, que, agora, tem um valioso recurso a seu favor.

Não há a substituição do professor pelas tecnologias, pois, ainda que se tenha o melhor recurso tecnológico, seu uso

não será tão bem aproveitado como quando acompanhado de um profissional qualificado. O professor passa, portanto, a ser o mediador do conhecimento através das TIC, método que o desafia a explorar, cada vez mais, esse recurso que tanto tem a colaborar para o ensino. O papel do educador não fica, então, restrito ao ensino, seu dever se estende a criar condições facilitadoras e incentivadoras do aprendizado por meio das TIC, permitindo que o aluno desenvolva competências e habilidades, como, especialmente, ter autonomia para pensar, criar, aprender e pesquisar, ampliando, assim, as destrezas base do ensino de idiomas, como compreensão e expressão escrita e oral.

Sitman (1998, *on-line*) defende que os professores devem saber aproveitar a internet como uma ferramenta, visto que é um recurso didático que auxilia no desenvolvimento da prática das destrezas comunicativas. A autora destaca ainda que o professor deve saber avaliar adequada e criteriosamente o uso da internet em sala de aula, dadas as múltiplas possibilidades oferecidas ao aluno, representadas por atividades para a aprendizagem e reciclagem das competências de leitura, escrita, compreensão, pronúncia, vocabulário e tópicos gramaticais.

Os centros de ensino também devem participar desse processo de adequação, elaborando estratégias que visem o melhor uso e aproveitamento dos recursos que a tecnologia moderna nos oferece. Ainda que muitas escolas não saibam como agir, ou talvez nem vejam a necessidade, sua participação é fundamental para o sucesso desse método que, atualmente, se encontra em evidência e que apresenta um grande valor para o ensino de língua estrangeira, em especial.

A presença dos computadores em nossa vida cotidiana e, por conseguinte, nas instituições de ensino é uma realidade que não pode ser ignorada. Integrar seu uso ao processo de aprendizagem como um recurso a mais, acrescentado aos já existentes, é o dever de todos os envolvidos no sistema educacional. O auxílio nos trabalhos docente e discente, ofertado

pelas TIC, é valioso e deve ser considerado, mas, o êxito de uma aula – e isso deve estar claro! – não é de sua total responsabilidade nem de outro método em específico, um curso de qualidade se dá pela mescla harmônica de variados métodos e técnicas favoráveis ao ensino.

## **Considerações Finais**

Vimos, com este trabalho, que, nos últimos anos, no Brasil, tem crescido o interesse pelo estudo e pelo conhecimento da LE. O prestígio que vem sendo conquistado pelo idioma se apoia, especialmente, em três importantes fatores: primeiro, a enorme territorialidade que os países hispanofalantes abarcam, levando ao interesse crescente pelo idioma e pela cultura hispânica, em todo o mundo e, também, no Brasil; segundo, o Brasil, juntamente com a Argentina, é o país mais importante para a exportação espanhola na Ibero América e isso colabora para o êxito da LE no País; terceiro, destacamos o auge conquistado pela LE no Brasil devido à criação do Mercosul.

Milhares de brasileiros passaram a procurar conhecer e falar esse idioma e tal fato pode ser justificado pela notoriedade conquistada por esse aprendizado. Alguns fatores responsáveis por essa conquista se resumem a ser, a LE, uma língua mundial, oficial em 21 países e popular como segunda língua em alguns países, segunda língua como veículo de comunicação internacional, terceira língua para questões políticas, diplomáticas, econômicas e culturais, língua oficial do importante bloco econômico Mercosul, língua valiosa para o turismo, tendo em vista a grande existência de países hispanofalantes, em especial na vizinhança brasileira, e o fato de o português e o espanhol serem línguas consideradas irmãs.

Diversos fatores deram destaque à LE no País, mas o seu ensino ganha forças ao ser respaldado por políticas educacionais que valorizam essa formação. Em 1934, quando Gustavo

Capanema assumiu o Ministério da Educação, buscou-se estreitar as relações brasileiras com os vizinhos da América Espanhola, favorecendo, assim, o estabelecimento, em 1942, daquela que pode ser considerada a maior conquista de sua atuação nesse sentido, a Reforma Capanema, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário n. 4.244/42, grande responsável pela inserção de forma obrigatória da LE nos currículos da escola secundária.

Pode-se dizer que o Estado Brasileiro, ao tornar obrigatório o estudo da LE, tendo em vista todos os motivos históricos, políticos e culturais fundamentais para que se desse o incentivo de Capanema a esse fim, dá um grande passo em prol do reconhecimento, em contínuo crescimento, do espanhol como língua estrangeira a ser ofertada no País.

Com a última LDB, estabelecida em 1996, considerada a lei mais importante da educação brasileira, a situação se torna ainda mais favorável ao ensino de espanhol. A esse respeito, no que tange à língua estrangeira moderna, em específico, para o Ensino Fundamental, a Lei determina que pelo menos uma deverá ser incluída aos currículos e que sua escolha será feita pela comunidade escolar. Para o Ensino Médio, diferentemente, torna-se obrigatória uma língua estrangeira moderna e uma segunda, optativa.

Ao não explicitar a língua estrangeira que deve ser ofertada, contrariando o histórico de preconceito vivido pelo espanhol em nosso País, a LE passa a ser segunda opção de muitas escolas, substituindo o francês e seguindo atrás apenas do protagonista inglês, fato que confirma a valorização da LE e seu fortalecimento diante do Mercosul. O ensino de LE no Brasil seguiu em expansão, até que, em 2005, a oferta da disciplina torna-se obrigatória nos currículos brasileiros, de acordo com o disposto na Lei n. 11.161 de 06 de agosto.

Para esse ensino, foi visto, neste trabalho, que variadas são as abordagens e métodos usados, sempre voltados para as

competências e habilidades em evidência em cada momento da história do ensino. Influenciados por acontecimentos políticos e econômicos, passamos por uma grande variedade de abordagens e métodos, fato que nos leva a concluir que há uma incessante busca por novas orientações metodológicas que resultem num processo de ensino/aprendizagem cada vez mais eficaz.

A começar pela abordagem tradicional que, como apresentado, tem a gramática como foco do ensino, podemos afirmar que os métodos que a compõem representam, hoje, um grande problema para as novas concepções de ensino, considerando-se a insistência que tem em permanecer, de forma discreta ou não, presente nos demais métodos utilizados pelos educadores.

O progressivo enfraquecimento da abordagem tradicional culminou no surgimento de alguns métodos baseados na abordagem humanista, que coloca o aprendiz como centro do processo educativo, valorizando os aspectos psicológicos nos processos de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, acompanhamos o crescimento e predileção pela nova abordagem, cujo uso é defendido pelos PCNEM, documento que orienta e auxilia no trabalho dos professores. Sempre pensando nas especificidades de cada aluno e instituição de ensino, buscando o objetivo final de formação do estudante em um sujeito social, os PCNEM defendem o uso da abordagem comunicativa como a mais adequada para o ensino de uma língua estrangeira.

Complementando todo o apresentado pelos PCNEM, as OCEM destacam a importância de termos definidas a linha metodológica e as estratégias mais adequadas ao ensino de língua estrangeira, que tem como fim fundamental a percepção, no aluno, diante de suas particularidades, de sua existência em um mundo de culturas diversas, em que a língua é o veículo para a expressão de ideias, valores e crenças.

A partir do conhecimento das abordagens existentes para o ensino de LE e dos métodos que as integram, entendemos, amparados na valorização do espanhol discutida aqui, o histórico de desenvolvimento dessas concepções de ensino que norteiam o estudo desse idioma, tanto teórica quanto praticamente.

A década de 1990 trouxe o avanço tecnológico e facilidades como o fácil acesso à informação, enriquecendo, assim, o ensino de língua estrangeira no âmbito das TIC, fato que dialogou com os objetivos dos documentos oficiais, ao menos teoricamente, devido a permitir que o aluno, e também o professor, amplie seu conhecimento de maneira rápida e eficiente, logrando, assim, a autonomia defendida pelos PCNEM e OCEM, possibilitando, também, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

No entanto, ao longo do nosso estudo, detectamos que a chegada das novas tecnologias, apesar de todo seu potencial educativo, pouco acrescentou ao nosso ensino, que segue, em sua essência, tradicional. O computador segue sendo utilizado, na maioria das situações, como suporte aos métodos tradicionais já consolidados.

Afirmamos, com convicção, que ainda há muito a ser feito, não só pelo professor ou pelo aluno, mas por toda a comunidade escolar, para que um melhor uso das tecnologias modernas seja aplicado em favor de uma educação de melhor qualidade, aproveitando-se todos os recursos existentes que estão à nossa disposição.

Como vimos, novas concepções existem e são discutidas a partir das competências e habilidades defendidas pelos PCNEM, no entanto, na prática, os métodos aplicados não podem ser representados, integralmente, por aquele que está presente no documento que, na teoria, seria o norteador do professor.

Buscamos entender, com este trabalho, por que o que se defende a respeito do método mais adequado ou ideal ao ensino não se aplica à nossa realidade escolar. A questão que rege essa discussão talvez não seja metodológica, como muito se pensou. Talvez o problema seja ideológico! Talvez a dificuldade em se aplicar o mesmo método que, na teoria, defendemos esteja no fato de nós professores estarmos arraigados a formações discursivas que não veem, no aluno, a capacidade de expressão crítica e de interpretação, mas, sim, apenas uma capacidade de compreender verdades únicas estabelecidas.

Afirmamos, portanto, que a provável existência de ideologias ou crenças, possivelmente impostas pela sociedade, de cada professor possa estar criando obstáculos para a correspondência entre as concepções de ensino utilizadas no ensino de LE, na prática, e aquela presente nos PCNEM.

Para tentar resolver esse problema, então, temos que ir além da leitura. Para que seja concretizada a proposta apresentada pelo documento, defendemos, com este trabalho, especialmente, o maior envolvimento do professor em busca da reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula e, assim, da identificação de possíveis adaptações a serem feitas. Acreditamos que, a partir dessa mudança, teremos, conseqüentemente, as demais adaptações necessárias ao logro do projeto, como a busca da autonomia intelectual do aluno.

Assim, a grande questão não deve ser traduzida apenas pela definição do método mais adequado ao momento, ou do conjunto de métodos mais adequados. Não basta, simplesmente, saber como ensinar o espanhol, essa língua tão plural. Como vimos, não há uma receita, não há um método específico que, sozinho, cumpra esse papel. O problema ultrapassa as questões metodológicas. Devemos nos ater, também, à função social que tem a língua estrangeira para a constituição do indivíduo e da cidadania e, dessa maneira, desprendermo-nos das ideologias

que se estabeleceram para que um novo ensino, realmente inovador, possa ser iniciado.

Sabemos que a língua é responsável por promover a conscientização cidadã, intelectual e profissional do aluno e, por isso, é nossa função a compressão da real necessidade do aluno para que possamos unir os métodos que melhor contemplem essa carência, afastados daquelas ideologias que, muitas vezes, insistem em permanecer, aos conteúdos ideais a essa formação.

## Referências

**BRASIL. Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF: Senado Federal, 1942. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>.  
Data de acesso: 06 abr. 2016.

**BRASIL. Lei N. 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em:  
<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>>. Data de acesso: 14 maio 2015.

**BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).** Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_inter.net.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_inter.net.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2015.

**BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

CAPANEMA, Gustavo. **Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942**: Exposição de motivos. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Data de acesso: 06 abr. 2016.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

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

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas**: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. La actualidad de la lengua española. **Hispanista**, n. 21. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>>. Data de acesso: 15 maio 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos em Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990):** as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** 2. ed. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SITMAN, Rosalie. Divagaciones de una internauta: Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE\*. **Espéculo. Revista de estudios literarios.** 1998. Disponível em:  
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>>. Data de acesso: 20 abril 2016.

# CURRÍCULO INTEGRADO E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Welisson Marques  
Ana Lúcia de Figueiredo

## Introdução

Neste artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva-se uma análise a respeito das possibilidades de organização do currículo no Ensino Médio Integrado, doravante EMI, de acordo com os princípios e fundamentos da integração e as perspectivas para o ensino de literatura no EMI. O texto está dividido em quatro partes, apresentando inicialmente uma visão dos conceitos e fundamentos do Ensino Médio Integrado tendo como referencial teórico os autores Ciavatta, Moura, Saviani, Frigotto e Ramos. Na segunda parte, o texto faz um breve percurso pelo desenvolvimento do Ensino Profissional e sua relação com o desenvolvimento do EMI. A seguir, o artigo apresenta reflexões na construção do currículo integrado na disciplina de literatura, com possibilidades para o ensino de literatura no EMI. Na última parte aparecem as considerações finais onde se retoma a análise anterior do desenvolvimento do EMI, das reflexões sobre o ensino de literatura no ensino médio, bem como das possibilidades para um ensino de literatura que colabore com a formação integral do indivíduo, proporcionando a ele aquisição de conhecimento e cultura em integração com a ciência e a tecnologia.

Não obstante é preciso analisar que nas pesquisas realizadas utilizando-se o *Google Acadêmico*, por meio das palavras-chave: ensino de literatura; literatura e ensino médio; literatura e ensino médio integrado; ensino médio integrado e literatura, não foram encontrados artigos, teses e dissertações

que fizessem referência direta ao ensino de literatura no Ensino Médio Integrado, achando-se a maioria dos trabalhos voltados para ensino de literatura no Ensino Médio de modo geral, porém, a despeito disso, o texto apresenta importância primeiramente porque fornece aos professores de literatura do EMI, conhecimentos dos pressupostos e concepções desse modelo de ensino, além de apresentar uma série de reflexões para o ensino de literatura no ensino médio e seu currículo.

### **Ensino Médio e Integração – o Ensino Médio Integrado**

Conforme o Decreto 5154/2004:

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e ainda “§ 1o ‘A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I – integrada.

Nesta concepção, propõe-se que o ensino médio possa ocorrer de forma integrada a uma educação técnica, profissional e tecnológica e que nesse caso teríamos o Ensino Médio Integrado. Não obstante, de acordo com Ciavatta (2005) é preciso ponderar muito bem o que vem a ser essa formação integrada. Citando Gramsci a autora faz refletir sobre a percepção do trabalho como um princípio educativo a fim de elucidar as divisões históricas que produziram uma cisão entre trabalho manual e intelectual, gerando a dualidade.

Dermeval Saviani (2007) analisa que apesar da relação intrínseca entre trabalho e educação, “o ser do homem” construído em uma “relação histórica” com o “ser do trabalho” e o advento da sociedade capitalista promove a divisão entre o trabalho e a educação. Para o autor “apenas o ser humano

trabalha e educa”. Saviani explicita que “a essência do homem é o trabalho”, o trabalho que molda o ser humano ao longo da história que o próprio ser humano constrói em um processo histórico e educativo. Assim, “o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. (SAVIANI, 2007)

Nas primeiras comunidades os homens aprendiam o trabalho executando-o e passavam o conhecimento para as novas gerações de forma comum, não existindo classes sociais. A divisão do trabalho associada à ocupação particular da terra produziu homens donos dos meios de produção, os quais passaram a viver explorando o trabalho de outros homens. Processo similar ao da antiguidade, onde havia nobres e escravos. Ora, o autor afirma que a divisão social produz uma divisão educacional, com o surgimento de uma educação intelectual para os proprietários de terras e uma educação voltada somente para a aprendizagem para o trabalho, para os que trabalham na terra (SAVIANI, 2007). Essa configuração de sociedade assemelha-se às sociedades escravocratas da antiguidade, onde havia a educação para os homens livres e uma educação para os escravos, o que fez surgir a escola, “lugar de ócio”, como instrumento de educação dos homens livres. Nesse sentido, expressa o autor:

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007).

No final da Idade Média, de acordo com Saviani (2007), consolida-se a divisão entre educação e trabalho, com a escola transformando-se no principal veículo educacional, com uma educação apartada do processo produtivo. O autor explica que o

advento da sociedade burguesa provoca o surgimento de uma nova cultura intelectual. Além disso, a Revolução Industrial do final do século XVIII provoca o deslocamento do trabalho para as máquinas, simplificando os processos de trabalho, o homem é agora auxiliar da máquina e a escola propaga um tipo de educação mínima, elementar, para garantir uma aprendizagem possível para que os trabalhadores operem as máquinas, provocando a divisão do ensino entre “escolas de formação geral e escolas de formação profissional”. Para o autor:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007).

Historicamente o conceito de *integração* nasceu das ideias propostas por utopistas do Renascimento, Comenius e socialistas utópicos da primeira metade do século XIX como Saint-Simon, Owen e Fourier e, mais tarde, Marx, que pretendiam uma educação completa, integrando as dimensões físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas ao/do ser humano (FRANCO, 2003 apud CIAVATTA, 2005). Como nos explica Dante Henrique Moura (2007), não há como falar-se em integração sem abranger a formação integral do ser humano que tem no trabalho, ciência, tecnologia e cultura elementos indissociáveis para sua constituição. Nesse sentido, a

formação integrada conduziria os seres humanos a uma formação unitária direcionada a preparar o homem para ações de planejamento e direção suplantando o conceito histórico-social do trabalho operacional apartado da formação intelectual (CIAVATTA, 2005).

Para Ramos (2008), a educação unitária é considerada “direito de todos”, o que implica o acesso universal ao conhecimento, cultura e demais intervenções que permitem a realização do trabalho, que garante a sobrevivência e gera riqueza para a sociedade. Por conseguinte, a educação unitária necessita, segundo a autora, ser também politécnica: gerando escolhas, materializando-se por meio do trabalho. Para Frigotto (2016), a educação básica deve garantir uma formação omnilateral<sup>49</sup>, agregando ao conceito de politecnicia<sup>50</sup>, para que o homem se aproprie das tecnologias de seu tempo, tecnologia vista como “extensão das potencialidades do homem”, que facilite o trabalho, aumentando a liberdade, o tempo “ocioso” dedicado à vivência e convivência humana.

Nesse seguimento, surgem os elementos fundantes de uma educação integrada: uma educação unitária concretizada em uma escola não dualista e uma formação politécnica que permite que a educação básica contemple em seu currículo o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, garantindo também a formação profissional (RAMOS, 2008).

Ramos (2008) propõe três acepções complementares, as quais definem as características de uma educação integrada, a saber:

---

<sup>49</sup> Omnilateral: Segundo Frigotto é a formação em “todas as dimensões” da cultura, da ciência, da tecnologia, em oposição a uma formação unilateral, voltada para os interesses do mercado.

<sup>50</sup> Dermeval Saviani associa o conceito de Politecnicia ao da Educação Tecnológica, fazendo alusão “aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (SAVIANI, 2007).

- A acepção filosófica caracterizada pela possibilidade de uma formação omnilateral que, conforme dito anteriormente, integram os elementos do trabalho entendido como “realização humana e prática econômica”, a ciência que expressa o conhecimento que a humanidade produz e transmite, e a cultura que engloba conceitos sociais “éticos e estéticos”.
- A impossibilidade de separar-se educação profissional e educação básica. A possibilidade de integrar de forma unitária conhecimentos gerais e específicos (adaptado de RAMOS, 2008).

Segundo Ramos (2008), por formação omnilateral entende-se o desenvolvimento de múltiplas capacidades em todos os sentidos. Esse tipo de formação apoia-se no trabalho como princípio educativo, ou seja, a forma como nós, seres humanos, produzimos nossa própria existência. De acordo com Moura (2007), o trabalho como princípio educativo, em sua “dimensão ontológica e histórica”, direciona o ser humano a construir a sua participação na sociedade. Além disso, só pode manifestar-se por meio de uma educação politécnica que visa proporcionar aos indivíduos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais, produtos da existência (RAMOS, 2008).

A dimensão ontológica do trabalho envolve dois sentidos que primeiramente caracterizam o trabalho como realização humana e após atribuem-lhe o sentido econômico, com a comercialização da força do trabalho representado na sociedade do capital pelo contrato de emprego. Não obstante, se pensamos em integração consideraremos a dimensão de prática humana, que produz por meio do trabalho, os conhecimentos da

humanidade levados à valoração social por meio do conhecimento científico. Nessa lógica, o trabalho e a ciência constituem uma singularidade. Isto posto, entende a dimensão do trabalho como princípio educativo, que molda a realidade do ser humano, o qual pode transformá-la a qualquer momento (RAMOS, 2008).

Para Moura (2010) a importância da implantação do Ensino Médio integrado decorre desses princípios fundantes que pressupõe o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, elementos que produzem reflexos sociais, como permitir aos jovens da classe trabalhadora possibilidades de inserção social e, além disso, permitir que, em longo prazo, com o auxílio da pesquisa tecnológica, crie-se um conceito de ciência e tecnologia nacional, agregando valores para o país que influam na mudança das finalidades da educação. Para o autor, o EMI é também uma forma de democratizar a educação, permitindo que a classe trabalhadora tome consciência do valor do trabalho, alterando sua realidade, transformando-a (MOURA 2010).

Nesse sentido, segundo Saviani, o Ensino Médio deverá ser capaz de proporcionar ao aluno a formação que propicie o conhecimento e aplicação das diferentes técnicas produtivas, dominando também os fundamentos científicos que embasam as técnicas, possibilitando aos jovens, ao final dessa modalidade de ensino, engajarem-se no mundo do trabalho ou mesmo prosseguirem em direção à formação universitária (SAVIANI, 2007). E ainda, de acordo com Frigotto (2016), um ensino integrado é tido como “travessia” para a politecnicidade, que vai além da interdisciplinaridade, pois a realidade é única, não fragmentada. Nesse sentido, a integração se inicia na premissa de que somos seres unitários. A integração não pode ser imposta, deve suplantar a ideia de que é apenas a separação do ensino geral “no matutino” e do ensino técnico no “vespertino”, sendo necessário que os Institutos que ofertam o EMI construam uma nova identidade.

## **Breve História da Educação Profissional no Brasil e o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado**

Na história brasileira diferentes percepções acerca de educação estiveram em constante debate: a quem educar – se a todos ou a uma minoria mais propensa à aprendizagem – e, também, qual tipo de educação atenderia aos anseios da sociedade (CIAVATTA, 2005). Um dualismo social reforçado por séculos de escravidão, com o trabalho manual discriminado refletindo-se também na educação. Estruturalmente, a partir da década de 1940, passa-se a destinar o trabalho manual à multidão de analfabetos, desamparados, distanciando-os da formação dita propedêutica destinada às elites (CIAVATTA, 2005). É, segundo Moura (2010), um sistema educacional organizado para refletir as desigualdades sociais.

Segundo Ciavatta (2005) é preciso perguntar-se: como a escola enfrenta as modificações ocorridas nas relações de trabalho? Como compreender o ensino técnico e a educação profissional? A autora infere que as constantes reformas no ensino médio ao longo da história da educação brasileira resultaram em consequências para a identidade das escolas, que não podendo escolher ou opinar sobre tantas modificações necessitaram adaptar-se. De acordo com Moura (2007), a partir do século XIX (1809), com a inauguração do Colégio das Fábricas por D. João VI, tem início a Educação Profissional, porém o Ensino Profissional apresentou em sua gênese um caráter assistencialista com escolas profissionais destinadas aos “órfãos e desvalidos”, as quais, segundo o autor, estão em consonância com as características da sociedade escravista da época.

No século XX, a precisar em 1909, conta-nos Moura que a implantação das “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas ao ensino agrícola e industrial, ampliou o campo de atuação da

Educação Profissional, porém ratificou a dualidade, mantendo a desigualdade, pois o ensino nessas escolas era destinado somente às camadas populares. As autoras Bittar e Bittar (2012) elucidam que as reformas na educação perpassam pela luta ideológica entre o governo de Getúlio afeito à industrialização e à consolidação de um estado burguês em contrapartida aos interesses de uma Oligarquia agrária interessada no desenvolvimento controlado e subordinado à manutenção do “status quo” e ao interesse internacional, principalmente dos Estados Unidos. Além disso, de acordo com as autoras, a forte polarização mundial ocorrida entre capitalismo x socialismo, reverberou para uma polarização extremada entre direita versus esquerda no Brasil.

Segundo as autoras, somente a partir de 1930, considerou-se a necessidade de consolidação de um sistema público de educação para o desenvolvimento socioeconômico do país, pois segundo Moura (2007), o crescimento da burguesia nacional com a industrialização carecia de mão de obra, exigindo do governo ampliação do acesso das camadas populares a uma educação que formasse trabalhadores destinados a atender à indústria em ascensão. Nesse sentido, muitas leis e decretos foram anunciados, visando expandir a Educação, principalmente profissional.

Em 1964, o governo militar instaurado transformou o ensino de 2º Grau (correspondente ao atual Ensino Médio) em ensino profissionalizante obrigatório alegando a necessidade de preparar o Brasil para o crescimento econômico e industrial. Na prática, de acordo com o autor, somente escolas públicas tiveram que se adaptar, pois as escolas privadas mantiveram seus currículos com ênfase no ensino propedêutico. O que aconteceu foi o enfraquecimento do ensino público, principalmente das escolas estaduais e municipais, as quais não receberam investimentos do governo federal para estruturação do ensino e formação dos professores (MOURA, 2007).

Ainda de acordo com Moura (2007), somente as escolas técnicas e agrotécnicas federais (ETFs, EAFs e CEFETs) seguiram por caminho diferente, investindo em cursos de formação industrial e como receberam aporte financeiro do governo federal puderam produzir um ensino de qualidade, o que não aconteceu com as escolas estaduais. O problema, segundo o autor, é que houve aumento do acesso das camadas populares a esse modelo de ensino precarizado e uma fuga da classe média para as escolas privadas, visando um ensino que proporcionasse o acesso de seus filhos ao Ensino superior, criando um quadro de crescente desvalorização da escola pública brasileira e o aumento da dualidade entre a educação básica e o ensino profissional (MOURA, 2007).

Com o retorno da democracia no Brasil, nos anos 1980, surgem iniciativas para a superação dessa dualidade educacional, principalmente com o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visando o rompimento do dualismo educacional e a democratização da educação. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública formado por acadêmicos e parlamentares evidenciava o conceito da politecnicidade<sup>1</sup>, ou seja, a formação que rompe com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica (CIAVATTA, 2005). Porém, de acordo com Moura (2007), o documento aprovado da LDB de 2016, acabou por corroborar para a manutenção da dualidade no Ensino, ao separar em sua redação, o ensino profissional das demais modalidades e transformá-lo em um *apêndice* educacional. O que fez prevalecer na condução política da educação o economicismo e o industrialismo do mercado que visava uma mão de obra atrelada à produção para o lucro (CIAVATTA, 2005). Ademais, separava novamente o Ensino Médio do Ensino Profissional por meio de decreto presidencial (2.208/1997), ficando o Ensino Profissional assim dividido: básico, técnico e tecnológico – esse último fazendo parte da educação superior (MOURA, 2007).

Com o Decreto nº 5.154 de 2004, torna-se possível integrar novamente Ensino Médio e Educação Profissional atribuindo-lhe personalidade e aumentando sua oferta em âmbito nacional, pois segundo o autor a possibilidade de integração resgata um ensino médio em “profunda crise” identitária. Nesse contexto, Ramos (2008) salienta que a integração remete a educação profissional para uma perspectiva que vai além da simples formação para o trabalho, abarcando uma formação histórica e científica típica da “práxis” humana que permite aos indivíduos o desenvolvimento de autonomia crítica na prática de uma profissão.

No sentido de atribuir significado ao Ensino Médio, a autora chama-nos a atenção para a necessidade de um projeto que passe a considerar o estudante como figura a ser desenvolvida, pois segundo ela, historicamente, o ensino médio esteve associado a uma formação para o mercado de trabalho, o que reforçou a dualidade entre formação específica e geral. É preciso, então, que esse projeto de Ensino médio contemple oportunidades de uma formação que associe tecnologia e humanismo, com preparação para o trabalho, iniciação científica, aquisição de cultura que conduzam a mudanças estruturais na sociedade (RAMOS, 2008).

Conforme Frigotto (2013), a formação técnica e profissional deve permitir dupla base. A primeira relacionada à “cidadania política”, forma para a participação, conscientização e intervenção do indivíduo na sociedade e a segunda chamada “cidadania econômica”, com um preparo científico e técnico de qualidade e aprofundamentos que permitam o domínio das técnicas de produção (FRIGOTTO, 2013).

Enfim, para Moura (2010), a implantação do EMI é um processo lento e gradual, que necessita de um real envolvimento dos entes federados para que ocorra, de fato, sua expansão como política pública.

## **O currículo Integrado e o Ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado**

Feitas as considerações sobre ensino médio integrado e suas dificuldades de implantação, passemos agora à discussão sobre o currículo Integrado e o ensino de literatura nessa forma de ensino.

O poder regulador dos currículos constitui um poder estruturante que determina os elementos estruturados: como se aprende, que conhecimentos são adquiridos, quais atividades possíveis, ritmo, sequência dos processos educacionais, entre outros. Mas a cultura inserida nos conteúdos dos currículos constitui uma cultura construída no ambiente escolar por meio do conhecimento escolar, modelados pelo contexto escolar. Os processos culturais produzidos nos contextos escolares, bem como a difusão do conhecimento, obedecem às metodologias impostas pelo currículo (SACRISTAN, 2013).

Nesse sentido, no que se refere ao Currículo Integrado, Ciavatta (2005) afirma que para as escolas desenvolverem um projeto real de ensino integrado será preciso que lhes sejam permitidas produzir seus próprios projetos políticos e pedagógicos respeitando suas identidades e sua autonomia no desenvolvimento de seus projetos de educação. Porquanto afirma Goodson (1997, p.18) o currículo é um instrumento de construção social destinado a atingir “objetivos humanos específicos”.

Moura (2010) chama atenção a respeito do conceito tecnicista que a sociedade tem a respeito do EMI, ou seja, formar os indivíduos para atuarem somente no mercado de trabalho. Para orientar o currículo, Moura (2010) afirma que um princípio norteador do EMI é de que somos seres históricos e sociais, nossa realidade não está definida, mas é construída gradativamente, por isso é passível de transformação. De tal sorte, é possível distanciar-se das ideias capitalistas, produzindo

um currículo que reflita as necessidades de transformação da sociedade levando em conta a dimensão humana, ou seja, é possível “contextualizá-lo”, tendo em vista as observações de Santomé (1998) de que há um abismo entre a realidade e o conteúdo aprendido nas escolas, tornando-se indispensável incluir no currículo as “questões sociais de vital importância e o problemas cotidianos”.

A contextualização, de acordo com Moura (2007), proporciona o enfrentamento entre conhecimento popular e conhecimento científico, utilizando-se o primeiro para buscar a ciência nele contida, surgindo também o conceito de flexibilidade do currículo para adaptar-se às constantes modificações da realidade e da sociedade, com possibilidade de “construção e reconstrução do conhecimento”. Esses dois eixos associados à interdisciplinaridade poderão proporcionar mudanças significativas, desde que, segundo Moura, se apreendam os sentidos de uma prática interdisciplinar. A interdisciplinaridade se refere ao diálogo com outras disciplinas sem perder o foco de conhecimento das mesmas, efetivado por meio de “projetos integradores” que envolvam pesquisa visando encontrar soluções para problemas locais, regionais e até mundiais. Tais projetos proporcionam a possibilidade de aquisição de “autonomia intelectual” por parte dos alunos a eles vinculados (MOURA, 2007).

Para Ramos (2008), a interdisciplinaridade permite reunir os conhecimentos das ciências em suas especificidades de forma a estabelecer relações de significado, que facilitam a compreensão das ideias, dos fundamentos e métodos reais, utilizando-os para o desenvolvimento pessoal e social. A fragmentação das disciplinas do currículo, individualizadas e desvinculadas da realidade não permitem sua compreensão. O currículo precisa favorecer seu caráter de educação de qualidade e os professores necessitam ir além do conteúdo dos currículos, promovendo a ampliação das possibilidades e as referências

vitais dos indivíduos, transformar as crianças em cidadãos colaboradores e responsáveis, fomentar posturas de tolerância, consolidar nos alunos princípios de racionalidade na percepção do mundo, tornando os alunos conscientes da complexidade do mundo, sua diversidade e relatividade da cultura, capacitá-los para a tomada democrática de decisões (SACRISTAN, 2013).

Na construção do currículo deve-se observar outro princípio da integração: a noção do todo e das partes como elementos indissociáveis que se integram, como por exemplo, entender que a tecnologia não é aplicação da ciência, mas tem sua existência própria como princípio de integração (MOURA, 2010). Nesse seguimento, afirma Ramos (2008) que “[...] conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente”.

Outro ponto a considerar, segundo Moura (2007), é que o currículo clássico não gradua professores para atuarem na docência uma vez que desconsideram completamente a existência de um Ensino Médio Integrado. Dessa forma, mesmo os docentes que trabalham nessa modalidade de ensino não compreendem os sentidos da integração. É preciso então, segundo o autor, que haja uma adequação dos professores em seu espaço e tempo, para trabalharem de forma integrada e interdisciplinar com os demais professores e disciplinas.

Para Ramos (2008), todo conhecimento é histórico, pois é construído com a movimentação das forças de trabalho e da tecnologia por meio dos quais evoluem os processos produtivos que fundamentam as ciências e a realidade histórica e social. Essa visão permite a construção de um trabalho pedagógico que permite compreender a origem dos processos e o caminho percorrido por fenômenos que integram a realidade. Por essa ótica é possível compreender no processo de estruturação do currículo a inter-relação entre os “conhecimentos gerais” e os “conhecimentos profissionais” que se integram.

De acordo com Moura (2010), o Projeto Político e Pedagógico em uma perspectiva de integração, altera a função social da instituição que passa a considerar a dimensão do trabalho na formação do currículo (MOURA, 2010). O autor propõe um modelo de organização do currículo do EMI, a saber: “núcleo comum integrador das três áreas do ensino médio, uma parte diversificada com conteúdos que façam alusão ao mundo do trabalho, a formação profissional específica e a prática profissional”. Tudo isso associado à existência de um “eixo integrador” que, segundo Ramos (2008), é o eixo que articula “trabalho, ciência e cultura”. E ainda, segundo Ramos (2008), um currículo integrado deverá permitir a “problematização dos fenômenos” nos diferentes sentidos: “tecnológico, econômico, histórico, ambiental, social, cultural, etc.”.

Moura (2007) salienta que a organização correta do currículo que expresse na prática pedagógica os “princípios” da integração poderá conduzir os indivíduos a apreender a linguagem para atuar como cidadãos críticos e autônomos, preparando-se também para o trabalho, entendendo seu papel como agente transformador de mudanças sociais, sendo capaz de mover-se pelas várias áreas do conhecimento científico interpretando-o com autonomia. (MOURA, 2007).

Apesar disso, de acordo com Rosa e Ramos (2015) existem dificuldades imensas para a implementação de “práticas curriculares” que visem a uma interdisciplinaridade na escola que resulte na integração de diversas áreas do conhecimento. Ao realizarem uma pesquisa a respeito das identidades docentes e disciplinas curriculares, as autoras concluíram que mesmo os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1999) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM-2006) apontarem no sentido de integração, de formação para o trabalho e para a vida em sociedade, na prática *não existe* uma cultura escolar que sustente tais objetivos. “A integração curricular aparece quase como um

‘acidente’ ou um evento desconhecido e intruso que precisa ser de alguma maneira, dominado” (ROSA; RAMOS, 2015). Nesse sentido, segundo as autoras, processos metodológicos desarticulam a comunicação interdisciplinar, mantendo o isolamento e a fragmentação de conteúdos disciplinares tornando inatingível a integração.

Nessa perspectiva, propõe-se a observação da organização metodológica e curricular da disciplina de Literatura no ensino médio e suas perspectivas interdisciplinares que possam conduzir à integração, dentro das concepções elencadas para o EMI.

### **Perspectivas para o Ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado**

Em sua tese de Doutorado, William Roberto Cereja (2004) apresenta um esboço do surgimento da disciplina de literatura no currículo escolar brasileiro. O autor afirma que desde 1850, a historiografia literária dominou o ensino escolar da disciplina, permanecendo por mais de 150 anos, servindo de modelo para várias gerações de professores. Nos anos 1970, com a lei 5.692/71 ocorre passagem do ensino para uma concepção tecnicista, como vimos no tópico que aborda a educação profissional, o que favorece ainda mais a permanência de um ensino literário historicista, de memorização de autores, períodos e obras. Ademais, surge nesse período os manuais didáticos que funcionam como cartilha para professores e alunos.

Para traçarmos um breve esboço de como está configurado o ensino de literatura no ensino médio atualmente, voltemos aos anos 1980. Segundo Mortatti (2014), com o término da ditadura implantada desde 1964, as discussões a respeito de novos rumos para a educação e a literatura intensificaram-se com o surgimento de pesquisas que

propunham métodos inovadores para o ensino da disciplina na escola e que a afastasse da tradicional forma de ensino baseada em estudos de textos do cânone em perspectiva de história literária ou ainda como ensino da gramática normativa e de valores de uma “ideologia dominante”. Conforme a autora o sentido atribuído ao ensino de literatura considera “a literatura um direito humano e desempenha papel fundamental na formação humana”. Além da formação de leitores críticos, também deve despertar o interesse pela cultura, pelo fazer estético literário, que vai além do texto didático, visando o despertamento cultural do indivíduo (MORTATTI, 2014). Cereja afirma que os documentos oficiais publicados nos anos 1990, a começar pela LDB de 1996, os PCN de 1999 e os PCN+ de 2002, apesar de possuírem propostas de rompimento com a visão anterior do ensino desta disciplina, não fomentaram as discussões e tampouco apresentaram diretrizes específicas para o ensino literário na escola.

Pagnam (2015) afirma que o ensino de literatura mantendo a mesma conformação, é baseado no estudo de escolas literárias que tem início no Trovadorismo até os temas atuais. Conforme defende Cereja (2004), é um “ensino conteudista e enciclopédico.” Diante disso, os alunos do ensino médio estão envoltos com nomes e características de autores e escolas literárias e mesmo que tenham uma formação para a leitura, com apreciação do texto literário na leitura de livros, diminuem o interesse quando obrigados a ler de modo acadêmico textos que não condizem com seus gostos e realidade. E mesmo que os PCN indiquem um método renovador no ensino de literatura, muito pouco mudou na “práxis” do professorado. Cereja (2004) afirma que de acordo com os dados coletados em sua tese, a leitura literária em sala de aula tem importância muito reduzida, permanecendo a historiografia literária como elemento central determinada pelos currículos e manuais didáticos.

Conforme Cereja (2004):

[...] desde 1881, as práticas de ensino de língua portuguesa já eram muito próximas das práticas de ensino que há décadas vêm fazendo parte das escolas brasileiras e que temos chamado de “práticas cristalizadas” de ensino, seja com relação à divisão entre literatura, gramática e produção de texto, seja com relação à abordagem histórica e/ou descritiva da literatura e da língua, seja com relação à periodização da literatura em épocas ou estilos de época, seja ainda com relação aos métodos de ensino, ao papel do aluno e do professor no processo de aprendizagem, ao descompromisso com a formação de leitores competentes, aos objetos de ensino, etc. (CEREJA, 2004).

Nesse sentido, segundo Bispo e Bezerra Júnior (2016), o ensino de literatura carece de uma urgente revisão metodológica, a fim de superar uma prática baseada na cronologia das escolas literárias, direcionando os estudos para a esfera da realidade, das motivações, das carências de determinado grupo. O ensino de literatura, na perspectiva dos autores, deve nortear para a produção de indivíduos “empoderados” diante de uma leitura que promova uma formação crítica. Além disso, expressam que “é necessário reconhecer e tratar a literatura como arte, cumpridora de sua função estética por meio da experimentação...” (BISPO; BEZERRA JÚNIOR, 2016).

Nessa perspectiva, enumeram-se três acepções que possibilitam orientar o ensino de literatura, a saber: “a literatura é um educa/ensina por ela mesma”, por seus temas e conteúdos das obras literárias, direcionam os leitores ao questionamento, ao desenvolvimento crítico em relação ao mundo; Segundo, a literatura é um “meio” que poderá oportunizar a educação devido ao “caráter mediador do texto literário”; E, por fim, a literatura é “objeto de ensino” quando se almeja uma “educação

literária” (MORTATTI, 2014). Diante o exposto, até mesmo o livro didático poderá ser instrumento de incentivo à leitura desde que haja um direcionamento dos textos nele contidos a fim de produzir uma educação para a leitura, por exemplo, e até mesmo a fruição estética de que trata a literatura (LAJOLO, 1996).

Além disso, de acordo com Pagnam (2015), a obra literária deverá ser contextualizada tendo em vista a formação de leitores que compreendam as associações entre a estética utilizada e o momento histórico a que se refere. A literatura não pode ser encarada como conteúdo de um currículo apenas, mas segundo o autor, como “como meio de ter uma experiência estética”. Ademais, os documentos oficiais, tais como os PCN+ (de 2002), que orientam para a “formação de leitores de textos literários” e as Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), atreladas às “competências a serem desenvolvidas para o século XXI” apoiam-se na necessidade de uma autonomia do aluno, o qual sendo capaz de diferenciar o literário do não literário, entende também o conceito da “fruição estética” (PAGNAM, 2015, p. 181).

De acordo com Pagnam (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao incluir a disciplina de literatura na área de leitura permitiu que o estudo da língua Portuguesa e da literatura pudesse acontecer de forma integrada tendo em vista tornar o estudo da linguagem mais amplo, ainda assim os livros didáticos e apostilas continuaram a apresentar seus conteúdos separadamente.

A partir de 2016, impetradas pelo Governo Federal, houve mudanças estruturais no ensino médio orientadas a partir da “flexibilidade curricular”. Dessa forma, “componentes curriculares”, tal qual a literatura, passou à característica de “não essencial”. É válido lembrar que a disciplina já enfrentara a desvinculação da formação em língua portuguesa anteriormente, passando ao *status* de apêndice negligenciado da disciplina (SENNÁ, 2017).

Em seu livro traduzido por Neide Luzia de Rezende, Annie Rouxel (2013, p. 17-33), faz-nos pensar a respeito de um ensino de literatura orientado por novos paradigmas de “concepção da literatura”. As proposições da autora direcionam para um ensino médio que faz alusão à formação integral dos sujeitos por meio do desenvolvimento do espírito crítico, da ampliação do conhecimento de mundo e da realidade, da formação do leitor literário, bem como da aquisição de cultura:

[...], pensar sobre o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura (ROUXEL, 2013).

Consoante a autora, os avanços nos estudos em literatura sofreram alterações fundamentais nas “concepções de literatura, leitura literária e cultura literária”. A literatura deixa ser vista como “corpus”, restrita aos clássicos e se configura, na prática, na produção literária, nos atos comunicativos. Passa a considerar os leitores reais e a contextualização do texto literário, procurando aproximar os leitores do texto, passando a respeitar também os conhecimentos interiorizados na leitura e interpretação do texto literário (ROUXEL, 2013, p. 17-33). Nessa direção, segundo Antônio Candido:

A literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande

parte de se saber como o texto a partir do como se forma texto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos (CÂNDIDO, 2012).

As ponderações de Rouxel (2013) sobre aspectos metodológicos incluem “instituir o aluno como sujeito leitor” convidando-o à interação com a leitura no processo de construção de saberes da leitura em si em consonância com os saberes internos dos alunos, suas experiências, fazendo “emergir a subjetividade” do educando. Porém, alerta que o processo de interpretação e manifestação da subjetividade do leitor deverá ser controlado pela ação do grupo de estudantes cujas impressões devem ater-se aos recursos do texto (à materialidade textual), levando em conta o caráter polissêmico das obras literárias.

Outro ponto importante é a escolha das obras a serem trabalhadas que levam em conta as diversidades de gêneros, além das diversidades geográficas e históricas. A obra deverá também ser desafiadora e cheia de significados e possibilidades de transformação para os estudantes, construindo relações de simbologia e identidade.

A aprendizagem da leitura literária e o interesse da atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as *obras complexas* que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes (ROUXEL, 2013).

Os estudantes no Ensino Médio devem ser expostos à diversidade contida em textos que incentivam o interesse,

relacionando obras de linguagem difícil ou pouco conhecida com outras mais atuais, ou mesmo outros gêneros ou “objetos semióticos”, como música, pintura, estabelecendo diálogos.

Entretanto, para que ocorra esse fenômeno é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar que se possa vivenciar essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento (ROUXEL, 2013).

Para tal fim, a participação do professor será decisiva, organizando, direcionando o estudo dos textos na sala de aula, sem contudo impor sua visão. Deve fornecer elementos para o debate e para a construção dos saberes pelos educandos, e colocar sempre que possível, jamais por imposição, sua visão a fim de contribuir com os estudos. Cereja (2004) afirma que os alunos percebem a adesão e o comprometimento do professor, os quais afetam seu nível de participação.

A questão de formar o “aluno sujeito leitor” se apoia “sobre o ato léxico e não mais sobre o texto, a fim de construir as competências de leitor” (ROUXEL, 2013).

As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural<sup>5</sup> se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética com a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. Na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras (ROUXEL, 2013).

Dalvi (2014) analisa que das “funções” destinadas à literatura, não se inclui a da “literatura como arte da palavra”

mesmo que em sua manifestação artística ela possa proporcionar todos os elementos discutidos nas proposições acima. De acordo com Cândido (2012) a importância da “função educativa” da literatura vai muito além do aspecto pedagógico, tendo em vista que as obras lidas causam efeitos em nosso consciente e inconsciente que sequer supomos chegando mesmo “às camadas mais profundas da personalidade”.

Para finalizar, declara Cereja (2004 p. 16) que, na prática, forma-se somente um discurso didático a respeito do ensino de literatura na escola, dentro do qual os demais elementos constituintes da riqueza da literatura enquanto objeto de estudo escolar são negligenciados por livros e manuais didáticos e principalmente pelo professor. Nesse sentido, clama por revisão para que se possa determinar o “papel da literatura” na disciplina de Língua Portuguesa, notadamente no ensino médio.

## **Considerações Finais**

Ao longo deste capítulo procurou-se apresentar primeiramente as definições de integração e como essas definições orientam a constituição do Ensino Médio Integrado, com vistas à formação integral do ser humano considerando as dimensões científicas, culturais e tecnológicas, tendo o trabalho como princípio educativo. Buscou-se também fazer um breve relato da evolução histórica da Educação Profissional do Brasil até a garantia novamente da possibilidade de integrar-se Educação Profissional e Ensino Médio por meio do decreto 5.154/2004. A seguir procurou-se a partir da abordagem das necessidades de um currículo integrado indicar possibilidades para a devolução de sentidos ao ensino de literatura a partir dessa modalidade de ensino.

Nas pesquisas realizadas utilizando-se do *Google Acadêmico*®, por meio das palavras-chave: ensino de literatura;

literatura e ensino médio; literatura e ensino médio integrado; ensino médio integrado e literatura, não foram encontrados artigos, teses e dissertações que fizessem referência direta ao ensino de literatura no Ensino Médio Integrado; a maioria dos trabalhos encontrados são voltados para o ensino de literatura no Ensino Médio de modo geral. Por essa razão não foi possível reflexões específicas ancoradas em pesquisas realizadas sobre o ensino da disciplina especificamente no âmbito do EMI.

Assim, não foi possível encontrar resultados que indiquem se o ensino de literatura no EMI segue a mesma conformação elencada no tópico anterior (isto é, se segue um modelo de ensino historicista e canônico), ou se se buscam inovações relativas à construção de um currículo integrado condizente com as concepções de integração apresentadas neste estudo.

No entanto, dos trabalhos encontrados nos últimos cinco anos, vale a pena destacar *Na historia do ensino de literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI* de Maria do Rosário Longo Mortatti; e *O ensino de literatura: novas perspectivas* de Celso Leopoldo Pagnan. Para Pagnan (2015) é preciso alterações imediatas nas finalidades do ensino de literatura, as quais objetivem o estímulo dos alunos a se tornarem leitores ativos e participantes, os quais não se contentarão em permanecer como expectadores de uma historiografia literária empreendida pelos professores, preparando-os apenas para exames ou provas.

## Referências

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

BISPO, Erica Cristina; JÚNIOR, Heleno Álvares Bezerra. Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos. **Abril: Revista do Estudos de Literatura Portuguesa e Africana-NEPA UFF**, v. 8, n. 17, p. 93-112, 2016.

CÂNDIDO, Antônio et al. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 2012.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio. 2004. 330 f.** 2004. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado—São Paulo: PUC.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. **Educar em Revista**, n. 52, p. 137-153, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Integrado, Politecnicidade e Institutos Federais: por que lutamos? Mesa redonda realizada no dia 15/04/2016, no auditório do Instituto Federal Fluminense (IFF). 2016. Vídeo. Disponível em: **Portal EMI**, <https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em 13/07/2019.

GOODSON, Ivor F.; CARVALHO, Maria João. **A construção social do currículo**. 1997.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em revista**, n. 52, p. 23-43, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Nós da Educação. Programa veiculado pela TV Paulo Freire no ano de 2010, em 3 partes. Vídeo. Disponível em: **Portal EMI**, <https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em 16/07/2019.

PAGNAN, Celso Leopoldo. O ensino de literatura: novas perspectivas. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 16, p. 170-189, 2015.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008**, v. 8, 2008.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 141-160, 2015.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, AIP. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-37, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. 1998.

SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Perspectivas Curriculares para o Ensino de Leitura e Literatura na Educação Básica de Nível Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 109-131, 2017.

# A BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Elisa Antônia Ribeiro  
Gabriela Fernanda Silva Borges

## Introdução

Este capítulo é parte de uma pesquisa intitulada “O SiSU no IFTM – *Campus* Uberaba: Avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberaba. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental que aborda aspectos do processo de democratização da educação superior no Brasil, considerando as políticas públicas educacionais implementadas para promover a expansão e democratização deste nível de ensino e investiga o perfil discente da educação superior no País. Utilizamos como instrumentos fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações, artigos e periódicos) e documentais (legislação, planos que tratam da educação superior no país, sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior (CenSup), sinopses estatísticas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP).

A educação superior é reconhecida como importante mecanismo de mobilidade e desenvolvimento social, no entanto, as desigualdades sociais são refletidas nos sistemas de ensino em desigualdades educacionais, restringindo o acesso das classes socialmente menos favorecidas aos níveis mais elevados do ensino. Neste sentido, o processo de democratização busca

reverter o panorama no qual ingressar e concluir um curso superior é opção reservada a pequenos grupos. Cabe salientar que o contexto histórico da educação superior brasileira apresenta reflexos de uma sociedade desigual, uma vez que o modelo elitista de sociedade marcou profundamente a educação superior no país e apresenta evidências que explicam muitas características e distorções em nosso sistema de ensino.

Torna-se oportuno destacar que o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo de um conjunto de 143 países, segundo dados divulgados no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU). O levantamento usa como referência o chamado Índice de Gini, uma forma de calcular a disparidade de renda. O indicador varia de 0 a 1 e, quanto mais próximo de zero, mais igualitária a distribuição de renda. No Brasil, o índice de Gini ficou em 0,525 em 2016 (PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2017).

Na educação superior de um País desigual como Brasil, o modelo elitista de sociedade é responsável por avultar a meritocracia para justificar a impossibilidade de acesso pelas classes menos favorecidas, responsabilizando o indivíduo pela falta de sucesso em atingir os níveis mais elevados do ensino, sem considerar, no entanto, os efeitos das desigualdades acumuladas ao longo da vida. Por isso, ao tratar da desigualdade do acesso e da permanência na educação superior brasileira, é necessário analisar o contexto histórico de discriminação e exclusão de diferentes grupos na sociedade. Tanto a discriminação quanto a exclusão de determinados grupos da educação superior são reflexos das deficiências da educação básica, especialmente da educação pública, e das vantagens culturais que os indivíduos provenientes de classes sociais favorecidas apresentam em relação aos demais.

## A legitimação das desigualdades educacionais

Para subsidiar este estudo, recorreremos ao aporte teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu, para quem as práticas sociais resultam de uma cadeia múltipla de ações acumuladas pelas sociedades. Para Bourdieu (2010a), as desigualdades educacionais acabam sendo dissimuladas e legitimadas em desigualdades sociais, por meio de classificações e desclassificações. Assim, destacamos dois termos explanados por Bourdieu como aspectos que exercem forte influência na trajetória dos estudantes: *capital cultural* e *hábitus*. Para Bourdieu, o *capital cultural* engloba os saberes e conhecimentos acumulados ao longo da vida e o *hábitus* trata-se de um sistema aberto de ações, percepções, pensamentos e disposições adquiridas por meio de experiências sociais e que nos levam a agir de determinada forma em dada circunstância. Neste sentido, o esforço individual não é o único determinante para se alcançar os níveis mais elevados do ensino, afinal, o capital cultural acumulado, bem como as experiências sociais vivenciadas fazem toda diferença neste processo.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2003, p. 41-42).

Destarte, Bourdieu (2010a), afirma que a ideia de equidade no sistema escolar é falsa, pois a escola tem a função

de conservação social: “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (BOURDIEU, 2010a, p. 53). E, esclarece ainda, que os processos de exclusão têm mudado suas características. Em vez de apenas segregar escolarizados e excluídos do ambiente escolar, tem havido uma separação de grupos dentro do próprio sistema escolar, o que, no caso da educação superior, reflete-se na elitização de cursos e instituições de ensino. O referido autor afirma que essa segregação, a partir do capital cultural dos estudantes, trata-se de uma violência simbólica.

De modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão ‘branda’, ‘contínua’, ‘insensível’, ‘despercebida’. A escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados (BOURDIEU, 2010a, p. 13).

Bourdieu (2004) ainda defende que os indivíduos possuem disposições adquiridas pela experiência, variáveis segundo o lugar e o momento: “O espaço social está construído de tal modo que os agentes que ocupam posições semelhantes ou vizinhas estão colocados em condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, logo, de produzirem práticas também semelhantes” (p. 155).

Corroborando com os pensamentos de Bourdieu, Gisi (2006, p.12) afirma que, além do capital financeiro, “a permanência na educação superior pressupõe condições

preexistentes, em especial capital cultural, que é adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar e que não se adquire de um momento para outro”. Esse capital cultural, adquirido por meio das oportunidades surgidas por meio da posição social ocupada, é capaz de ampliar as possibilidades de sucesso. Bauman (2015, p. 20) concorda ao relatar que,

Já há muito tempo, em 1979, um estudo da Universidade de Carnegie demonstrou com nitidez o que sugeria o enorme montante de indícios disponíveis na época [...]: o futuro de uma criança era amplamente determinado pelas suas circunstâncias sociais, pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar de seus pais na sociedade – e não por seu próprio cérebro, talento, esforço e dedicação. O filho de um advogado de grande empresa tinha 27 vezes mais chances de que o filho de um funcionário subalterno com emprego intermitente (ambos sentados no mesmo banco da mesma sala de aula, com o mesmo bom desempenho, estudando com a mesma dedicação e ostentando o mesmo QI) de receber, aos quarenta anos, um salário que o situasse na faixa dos 10% mais ricos do país; seu colega de classe teria somente uma chance em oito de ganhar uma renda sequer mediana.

Como os estudantes brasileiros, além de ocuparem distintas posições socioeconômicas, apresentam distinções culturais muito evidentes, resultando em diferentes relações com o conhecimento e divergentes expectativas profissionais, este contexto acentua as desigualdades no País, pois dificulta o acesso, a permanência e o êxito na educação superior daqueles com menor capital cultural. Em um contexto de grandes desigualdades socioeconômicas e educacionais, um sistema de educação superior altamente elitista e privatizado só tornará mais grave as assimetrias existentes, tornando mais difícil e

moroso o processo de democratização. Diante do exposto, torna-se oportuno refletir sobre o conceito de democratização.

## **O processo de democratização da educação superior**

A palavra democratização é sinônima de popularização e deriva de democracia cuja origem etnográfica é grega, sendo que *demo* significa povo, e *kracia*, governo. Para Silva (2006, p. 27), “a democracia, mais que uma forma de governo, diz respeito a uma prática social, e a democratização refere-se à participação efetiva dos membros de uma coletividade no usufruto dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos”. Segundo Luz (2013, p. 33), “o processo de democratização é uma ação utilizada como forma de lutas para melhoria do atendimento das demandas sociais, e que se torna pauta de luta pelos direitos sociais”. De acordo com Dias Sobrinho (2013), a meta mais relevante envolvendo a democratização da educação é a expansão da escolaridade da população. Este processo envolve a superação do analfabetismo e o alcance aos níveis mais elevados de ensino e da pesquisa. No entanto, o autor ressalta que a democratização envolve responsabilidade do Estado em desenvolver um sistema de ensino de qualidade e comprometido com o desenvolvimento social do país.

Educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. São exigências éticas e políticas que se requerem da educação pública, além de técnicas científicas, pois são essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconômica (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

Neste sentido, Costa (2014, p.47) destaca que:

[...] a democratização do ensino superior demanda a ampliação quantitativa de suas vagas, abarcando aqueles grupos sociais que ao longo da história vêm tendo seu acesso negado e, também em termos qualitativos, ofertando um ensino de boa qualidade, que por mais que não supere as defasagens educacionais das etapas anteriores de ensino, não impeça sua permanência de forma proveitosa, oferecendo, inclusive, condições materiais que possibilitem a conclusão de seu curso universitário, garantindo que as escolhas sejam feitas pelas aptidões de cada estudante.

Dias Sobrinho (2010) esclarece ainda que “uma sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade” e defende que só faz sentido falar em democratização a partir do princípio de educação como bem público, rechaçando, portanto, os processos mercantilistas que colocam a educação em um patamar de mercadoria. Para este autor, “num país cuja maior parte da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade” (p. 1224). Neste sentido, Dias Sobrinho (2010) reforça o dever indeclinável do Estado em garantir à sociedade o direito à educação de qualidade.

Da mesma forma, para Reis *et al.* (2014, p. 90), “uma vez que a educação é entendida como direito, não é possível que a sociedade possa compreendê-la como mercadoria ou objeto a ser coordenado pelo mercado”. Assim, o Estado deve promover ações que assegurem o respeito às assimetrias sociais, visando assim garantir a equidade do acesso e da permanência no ensino superior.

A promoção da educação superior como direito social ou bem público social é uma forma do Estado enfrentar a desigualdade e buscar a equidade na educação. Nesta

perspectiva, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE<sup>51</sup>) – *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*, realizada em 2010, estabeleceu a necessidade de reconhecer a educação superior como bem público social e um direito universal sendo, portanto, dever do Estado. Desta forma, a expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade precisa ser uma meta para as políticas públicas educacionais (p. 73).

No entanto, ao longo da história, o acesso à educação superior foi ganhando características mercadológicas, uma vez que instituições privadas de ensino passaram a dedicar-se aos cursinhos preparatórios e, assim, oferecer àqueles que têm condições financeiras para pagar o acesso à educação superior. Como as vagas nas instituições públicas são limitadas e a concorrência é grande, os processos seletivos excluem muitos estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas. Neste sentido, Bourdieu (2003) esclarece que o sistema escolar fortalece a conservação social por meio da meritocracia.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança

---

<sup>51</sup> A CONAE reuniu profissionais da educação, estudantes, entidades acadêmicas e científicas, movimentos sociais, organizações não governamentais e demais interessados em debates sobre a educação, com o intuito de construir uma proposta que viabilizasse a democratização do acesso à educação pública. Suas discussões subsidiaram a elaboração do PNE (2011-2020).

cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Neste contexto, o acesso principalmente aos cursos e instituições de maior prestígio se dá, em sua maioria, pelas pessoas que ocupam as camadas socialmente privilegiadas. Segundo Tragtenberg (2004), o vestibular mascara uma seleção social preexistente, conferindo um poder simbólico a quem já tem um poder real. Corroborando com este pensamento, Paula (2011) afirma que:

Inversa e injustamente, os alunos provenientes das classes sociais mais abastadas, que cursaram o ensino médio em escolas particulares de elite, chegam com muito mais facilidade às universidades públicas, sobretudo aos cursos de maior prestígio social [...] (PAULA, 2011, p. 65).

Essa linha de pensamento também é defendida por Dubet (2003, p. 35), ao afirmar que “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e precariedade”. Neste contexto, o autor ainda destaca a função desempenhada pela meritocracia nos processos de seleção, o que ele denomina de ética esportiva: que vença o melhor!

Barros (2014) corrobora com este pensamento ao afirmar que:

A legitimidade do mérito, portanto, exerce uma dupla ação: para os que alcançaram êxito nos mecanismos de seleção, o resultado é considerado justo, sendo compensado pela conquista de uma vaga na IES e pelo reconhecimento por parte das pessoas. Para aqueles que não obtiveram sucesso, o mau resultado é considerado merecido, pois todos são levados a crer que os candidatos tiveram

oportunidades iguais, mas somente os melhores souberam aproveitá-las, se prepararam adequadamente e se esforçaram (p. 1084).

Cabe ainda ressaltar que, além do acesso, a permanência e o êxito na educação superior também sofrem as consequências da desigualdade. Frequentemente a evasão de alunos da graduação possui forte relação com a posição social ocupada. São motivos frequentes de evasão: o aluno precisar abandonar os estudos para trabalhar; a falta de condições financeiras para manter-se na instituição – mesmo que esta seja pública, existem os custos com transporte, alimentação e material; e as dificuldades de aprendizagem em razão de uma educação básica deficiente. Para Bauman (2015), “os custos frequentes com educação tiram dos jovens talentosos a chance de adquirir as habilidades de que precisam para desenvolver e aplicar sua capacidade” (p. 27).

Destarte, o processo de democratização não se limita à expansão das instituições de ensino e nem ao incremento no número de vagas, mas também na ampliação de oportunidades de acesso, além da garantia de permanência e êxito com qualidade, afinal uma boa formação oportuniza melhores condições de trabalho, renda e qualidade de vida, consolidando assim o desenvolvimento democrático da sociedade. Neste sentido, Pizzio (2015), defende que Estado e sociedade precisam reunir esforços para interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa. Desta forma, destacamos a relevância das políticas públicas de expansão e democratização da educação superior implementadas no Brasil como forma de amenizar o contexto histórico de desigualdade no País.

## **As políticas públicas de democratização da educação superior**

A baixa representatividade das classes sociais menos favorecidas na educação superior possui relação direta com as deficiências da educação básica e as dificuldades de incorporação de um alto capital cultural. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas direcionadas à democratização do acesso e da permanência dos estudantes no sistema de ensino superior, especialmente da rede pública, havendo assim, a inclusão dos segmentos marginalizados. Desta forma, além do incremento no número de instituições de ensino superior e vagas, é fundamental garantir uma educação básica de qualidade e ações que possibilitem o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Assim, a democratização da educação superior deve ter como preceito a construção de uma sociedade mais evoluída culturalmente e mais justa socialmente.

A implementação de políticas públicas direcionadas para a educação superior interfere diretamente nos processos de organização e gestão das instituições, quer seja no sentido da ampliação da democratização deste nível de ensino ou na perspectiva de garantir a permanência e o êxito acadêmico. Segundo Giron (2008), quando se fala em políticas públicas na educação, a abordagem trata da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, que resgate a construção da cidadania.

Em razão do reconhecimento da educação como fator de mobilidade social e desenvolvimento econômico, a demanda por vagas no ensino superior aumentou consideravelmente, tornando o tema democratização parte da agenda das políticas públicas educacionais. No contexto da educação superior brasileira, três grandes iniciativas de expansão da educação superior pública foram implementadas no País a partir dos anos 2000: a

Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Estes programas seguem descritos no Quadro 1.

**Quadro 1.** Descrição dos programas implementados nos anos 2000 com o objetivo de expandir a educação superior brasileira.

Programa	Descrição
UAB	Instituída pelo Decreto 5.800/2006 tem como objetivos a ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, tendo como prioridade a formação inicial e continuada de docentes.
REUNI	Instituído pelo Decreto n. 6.096/2007, objetivou o incremento de vagas e a interiorização das universidades federais brasileiras com vistas a expandir e garantir o acesso e a permanência na educação superior.
Rede Federal	Criada em 2008 pela <a href="#">Lei n. 11.892</a> , e composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), a Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, constituiu-se em um marco na busca pela ampliação, interiorização e diversificação da

	educação profissional e tecnológica no Brasil.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se ainda, no contexto da educação superior, políticas direcionadas para a democratização do acesso e da permanência na educação superior. São exemplos dessas políticas: o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Reserva de Vagas. O Quadro 2 apresenta a descrição destes programas.

**Quadro 2.** Descrição dos programas implementados nos anos 2000 com o objetivo de democratizar o acesso e a permanência na educação superior brasileira.

Programa	Descrição
SiSU	Instituído por meio da Portaria Normativa n. 2/2010 e criado para substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, que tem como objetivo a democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior e a promoção da migração acadêmica entre cidades e/ou estados, tornando o processo de ocupação de vagas mais eficiente e menos oneroso para os candidatos.
PNAES	Regulamentado pelo Decreto n. 7.234/2010, é o programa que apoia a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e que estejam matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação,

	transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.
Lei de Reserva de Vagas	A Lei n. 12.711/2012 institui a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e/ou com renda igual a 1,5 salários mínimos per capita e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e/ou pessoas com deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

Estas ações contemplam o proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas (PDE/2007), elaborado com vistas a atender às demandas da sociedade. De acordo com o PDE, “reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007).

Destarte, as políticas públicas podem ser entendidas como a transformação de propostas de governo em ações, planos e programas que provocam efeitos na sociedade, uma vez que visam à resolução dos problemas vivenciados pelos agentes sociais. De acordo com Saviani (1981), educação e política são práticas distintas, mantendo, no entanto, uma íntima relação:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e

organizações políticas de diferentes tipos, etc. (p. 89).

Com base no entendimento desse referido autor, podemos verificar que, diante das exigências cada vez mais complexas postas pelo modelo de produção capitalista nas últimas duas décadas, tem havido um esforço, mormente, do poder Executivo federal no incremento da expansão do ensino superior.

Todavia, de acordo com Paula (2011), as desigualdades do sistema capitalista são reforçadas pela diferenciação do sistema de educação superior, havendo, portanto, uma separação de cursos e instituições de ensino de acordo com o perfil discente: enquanto os estudantes de baixa renda e com menor capital cultural e social ingressam em instituições que não se ocupam da pesquisa, e em cursos de curta duração e menor prestígio social, os estudantes de maior poder aquisitivo ingressam em instituições de ensino de excelência e em cursos de grande prestígio social.

Diante do exposto, ressalta-se a importância da Lei n. 12.711/2012, alterada pela Lei n. 13.409/2016, que institui a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e/ou com renda igual a 1,5 salários-mínimos per capita, e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e/ou pessoas com deficiência, na busca por incluir não só na educação superior, como também nas instituições de ensino de excelência e nos cursos de maior prestígio, os grupos marginalizados. “O processo de implantação de cotas no Brasil é resultado de uma luta contínua e incansável de grupos que não mediram esforços para prover a condição de possibilidade igualitária de acesso a tantos campos” (CZERNIASKI, 2014, p. 61).

Nesta perspectiva, o entendimento do contexto da educação superior brasileira, considerando o perfil discente,

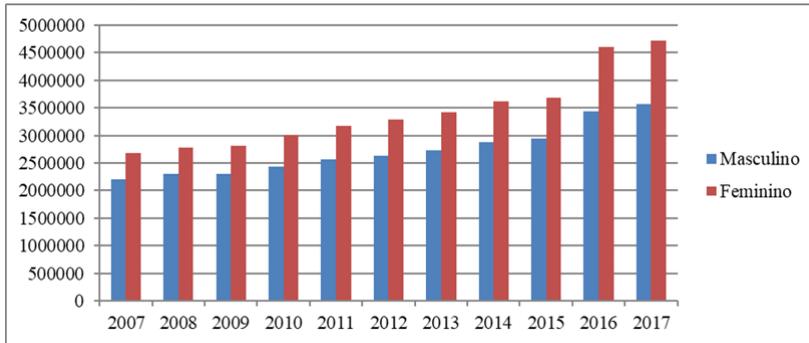
emerge como base para a compreensão do cenário de desigualdade do acesso e da permanência na educação superior.

## **Os discentes da educação superior brasileira**

Em relação ao perfil discente, o Censo da Educação Superior (CenSup) de 2017 informa que há o predomínio do sexo feminino na educação superior brasileira, correspondendo a 57% das matrículas. O Gráfico 1 apresenta a diferenciação no número de matrículas, considerando a variável sexo, no período de 2007 a 2017, e demonstra que, neste período analisado, o número de ingressantes do sexo feminino manteve-se superior ao do sexo masculino. É oportuno salientar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo demográfico da década de 2000 informa que a população feminina representa 51,03% da população nacional. No entanto, Barreto (2014) ressalta que o predomínio do sexo feminino na educação superior é um fato recente, já que, no final da década de 1950, este número correspondia a 26% do total de matriculados.

De acordo com Barreto (2014, p. 9), “é importante destacar que a promoção da igualdade de gênero é um dos objetivos do milênio estabelecidos pela ONU, figurando em terceiro lugar entre suas oito metas”. De acordo com o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ONU (2015), as conferências mundiais ocorridas no início do novo milênio geraram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que deveriam ser adotados pelos estados-membros das Nações Unidas. Os objetivos são: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

**Gráfico 1.** Matrículas na educação superior brasileira, com diferenciação de sexo (2007-2017)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2007 a 2017.

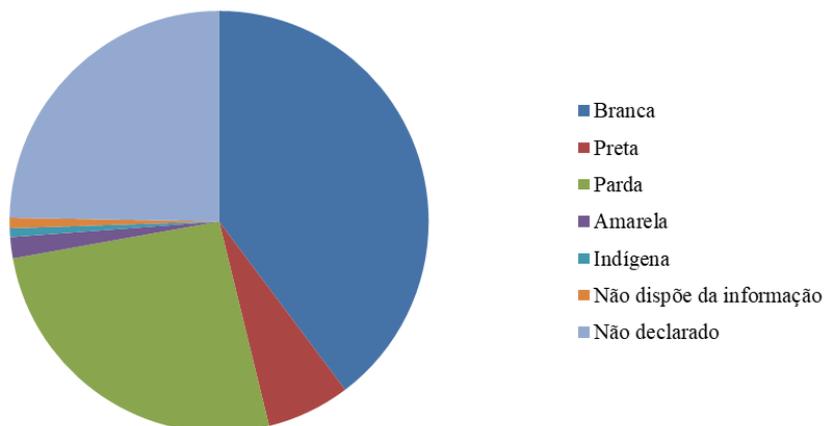
Barreto (2014) destaca ainda que, no cenário da educação brasileira, já é possível observar mudanças ocasionadas pelas políticas de inclusão, sendo um indicador dessas mudanças o incremento das mulheres no ensino superior brasileiro. Porém, é fundamental analisar se, apesar de crescente, estes números se distribuem de forma uniforme pelas diferentes vocações, deixando para trás o entendimento de que há carreiras para homens e carreiras para mulheres.

Além disso, é oportuno esclarecer que a questão da valorização profissional perpassa pela diferenciação de sexo, afinal, apesar de representarem a maioria nas IES, as mulheres ainda estão sujeitas a menores remunerações, mesmo que desempenhem as mesmas atividades realizadas por homens. De acordo com os dados do Plano Nacional de Qualificação, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, publicados em 2016, “as mulheres com cinco a oito anos de estudo receberam por hora, em média, R\$ 7,15; e os homens, com a mesma escolaridade, R\$ 9,44, uma diferença de R\$ 24%. Para 12 anos de estudo ou mais, essa diferença na remuneração vai a 33,9%,

com R\$ 22,31 para mulheres e R\$ 33,75 para homens” (BRASIL, 2016). Tal situação infere que o alcance aos níveis mais elevados de escolaridade não tem garantido às mulheres a mesma valorização profissional dos homens (BRASIL, 2016).

Quanto à etnia, as matrículas da educação superior por cor/raça demonstram a prevalência da etnia branca, correspondendo a 40% dos matriculados, conforme apresentado no Gráfico 2. Apenas 6,4% dos matriculados se autodeclararam pretos, e 26,3%, pardos. Cabe ressaltar que 25% dos alunos matriculados na educação superior brasileira não declararam etnia de acordo com o CenSup 2017. Desde 2005, o CenSup incluiu o quesito cor/raça em seu escopo, porém, ainda é elevado o número de alunos que não declaram a etnia, o que dificulta a produção do conhecimento em relação à cor/raça nas instituições de ensino superior.

**Gráfico 2.** Matrículas da educação superior no Brasil por cor/raça – Ano 2017.

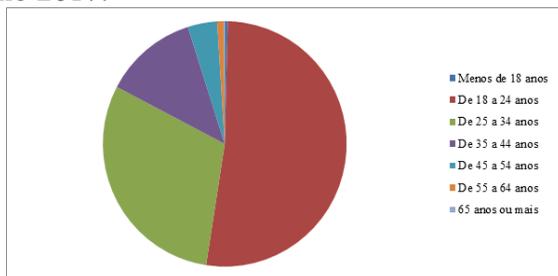


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2017.

No entanto, ao considerar o cenário nacional, em que, segundo dados do IBGE (2016), a maior parte da população brasileira é parda, representando em torno de 46% do total, Paula (2011) ressalta que “há uma clara super-representação de brancos nas IES brasileiras em relação aos outros grupos raciais, sendo a cor dos *campi* universitários diferente da cor da sociedade” (p. 72). Ristoff (2014, p. 731) corrobora com a autora ao afirmar que “o campus é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, como um agente social ativo, aguçã as distorções existentes na sociedade”.

Em relação à faixa etária, o perfil discente apresenta a distribuição conforme apresentado no Gráfico 3, considerando os dados do CenSup 2017. Cabe ressaltar ainda que para o cálculo da taxa líquida de matrículas da educação superior são consideradas apenas as matrículas da população com idade compreendida entre 18 e 24 anos, por ser considerada a faixa etária adequada para este nível de ensino. No cenário da educação superior brasileira, os estudantes que se encontram na faixa etária adequada para este nível correspondem a 52% dos matriculados.

**Gráfico 3.** Matrículas da educação superior no Brasil por faixa etária – Ano 2017.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Superior - 2017.

Martin Trow (2005) formulou um modelo teórico que considera as matrículas dos jovens entre 18 e 24 anos<sup>52</sup> na educação superior para analisar a dimensão da educação superior de determinada sociedade. Desta forma, o autor divide o sistema de educação superior em três fases: sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal. Para Trow (2005), no sistema de elite apenas 15% da população em idade regular estão no ensino superior; no sistema de massa, este percentual varia entre 16% e 50% e; no acesso universal, mais de 50% de jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados na educação superior. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), em 2015, o percentual de jovens em idade regular matriculados no ensino superior brasileiro foi de 18,1%, o que coloca o Brasil em uma situação de transição do sistema de elite para o sistema de massa, considerando a teoria proposta por Martin Trow (2005).

Cabe ressaltar que o Plano de Educação Nacional, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, em sua meta 12, estipula elevar a taxa líquida de matrícula na educação superior para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Quanto à renda familiar *per capita*, a Sinopse Estatística do ENADE informa que, com base no Questionário do Estudante, respondido pelos alunos matriculados nos cursos avaliados em 2016<sup>53</sup>, os estudantes matriculados na educação

---

<sup>52</sup> Na educação superior a taxa líquida de matrículas considera as matrículas dos jovens com faixa etária compreendida entre 18 e 24, sendo esta a idade considerada pertinente para a educação superior.

<sup>53</sup> Em 2016, de acordo com a Portaria Normativa MEC n. 5, de 9 de março de 2016, foram avaliados no ENADE os Cursos de Bacharelado em Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia; e os Cursos de Tecnologia em Agronegócio, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar e Radiologia.

superior brasileira se dividem conforme apresentado na Tabela 1. É oportuno ressaltar que, segundo o IBGE, a renda domiciliar *per capita* brasileira, em 2017, ficou em torno de R\$ 1.268,00, ou seja, inferior a 1,5 salários. Além disso, 10% da população com os maiores rendimentos possuem 43,4% do que é recebido no país, enquanto metade dos brasileiros tem renda inferior a um salário-mínimo. Assim, o país é marcado por uma desigualdade econômica muito grande e que reflete no perfil discente da educação superior.

**Tabela 1.** Percentagem de alunos por renda familiar

Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00)	De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.320,01 a R\$ 2.640,00)	De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 3.960,00)	De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 5.280,00)	De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.280,01 a R\$ 8.800,00)	De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 8.800,01 a R\$ 26.400,00)	Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 26.400,00)
20,8%	29,5%	18,1%	13,2%	10,1%	6,9%	1,4%

Fonte: INEP/ Sinopses Estatísticas do ENADE – 2016.

Para Bourdieu (2003), o capital cultural familiar está vinculado à renda econômica. Destarte, as vivências culturais proporcionadas em viagens, visitas a museus, teatros, galerias de artes, cinema, entre outros, facilita o desenvolvimento de algumas habilidades que passam a ser reconhecidas socialmente

como dons. Na verdade, o meio familiar e a situação econômica proporcionaram esse desenvolvimento por meio da agregação de capital cultural. Segundo Bourdieu (2003), em todos os campos da cultura, “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (p. 45).

Nesta perspectiva, Abreu (2013, p. 52) afirma que “a questão da meritocracia, no entanto, torna-se um tanto quanto tendenciosa na medida em que elite intelectual confunde-se com elite socioeconômica”, afinal, o sucesso alcançado em certames de cursos e instituições de notável reconhecimento social muitas vezes tem relação direta com o poder econômico e social do candidato.

Outra variável importante a ser analisada no contexto da educação superior é a origem escolar dos estudantes: se egressos do ensino médio público ou privado. Os resultados do ENADE/2016 demonstram que 62,1% dos alunos cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino; 27,3% cursaram integralmente o ensino médio na rede privada; enquanto os demais cursaram parcialmente em escolas públicas e privadas. Porém, estes números devem ser analisados, já que este panorama não indica que os alunos provenientes do ensino médio público estão sendo incluídos de forma democrática à educação superior do país, especialmente na educação pública, uma vez que:

[...] há uma competição injusta e desigual: poucos alunos oriundos da rede pública ingressam em universidades públicas, restando-lhes como opção as instituições privadas de ensino, algumas consideradas de qualidade duvidosa e com baixa produção em pesquisas. Esta constatação confirma a tendência de exclusão e a incapacidade do sistema público, de acolher as camadas menos favorecidas da população (LOURENÇO, 2016, p. 40).

Ristoff (2012) ressalta que, tanto nas instituições privadas como nas instituições federais de ensino superior, a representação dos egressos do ensino médio público é inferior à metade do que representa no ensino médio, e que esta desproporção aumenta significativamente em cursos de alta demanda.

Neste sentido, recorremos novamente à teoria “bourdiana”, a qual especifica que a dinâmica social acontece no interior de um campo ou espaço cujos indivíduos ou grupos apresentam propensões específicas, a que ele denomina de *hábitus*. Desta forma, o *hábitus* determina as posições dos sujeitos, assim como essas posições determinam o *hábitus*. Logo, nessa análise são considerados dois espaços distintos: o ensino médio público e o ensino médio privado e todas as ordenações que eles envolvem.

[...] o mais importante é, sem dúvida, que a questão desse espaço é formulada nesse mesmo espaço; que os agentes têm sobre este espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes, se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo (BOURDIEU, 2017, p. 162).

Além disso, é oportuno salientar que ainda existe a questão da autoexclusão, afinal, muitos egressos do ensino médio público nem chegam a se inscrever em processos seletivos para ingresso na educação superior por não enxergarem possibilidades de ascensão educacional. Desta forma, a exclusão não se inicia nos processos de seleção, mas antes deles, pois “os excluídos se eliminam antes de serem examinados” (BOURDIEU, 2010b, p. 187). Neste sentido, Dias Sobrinho (2013) afirma que “a exclusão se completa pela autoexclusão, isto é, pela internalização da ideologia segundo a qual a

exclusão não é histórica e socialmente produzida e que, para muitos, é natural ser excluído” (p.119).

Diante do exposto, é possível constatar que as políticas públicas têm demonstrado sua relevância ao buscar incluir na educação superior brasileira os grupos sub-representados e, com isso, buscar mais proximidade entre o perfil da sociedade e dos discentes da educação superior. Contudo, torna-se relevante avaliar se o processo de democratização, considerando o acesso, a permanência e o êxito no ensino superior, tem se concretizado nas instituições de ensino, em especial, nas instituições públicas de qualidade e nos cursos de maior reconhecimento social, uma vez que são estes cursos que apresentam maior possibilidade de mobilidade social.

## **Considerações Finais**

No século XXI, uma das questões centrais das políticas educacionais é justamente a democratização da educação superior, sendo um grande desafio a garantia do acesso, da permanência e do êxito neste nível de ensino. O objetivo não é apenas ampliar o quantitativo de vagas ofertadas, busca-se redistribuir o módulo do vetor de acesso, que é maior para as classes economicamente mais favorecidas, de forma a proporcionar oportunidades aos segmentos social e historicamente excluídos (OLIVEIRA, 2014).

O aporte teórico de Pierre Bourdieu nos auxilia na compreensão dos efeitos das desigualdades sociais no contexto de desigualdades educacionais. O autor argumenta que pequenos grupos de indivíduos se apoderam dos meios de dominação, fazendo com que a realidade seja representada por suas visões de mundo às quais os outros acabam tomando como referência. Neste contexto, a cultura é considerada um sistema de relevâncias hierarquizadas, tornando-se causa de lutas entre grupos sociais e mantendo o distanciamento entre as classes

sociais. E, nesta perspectiva, o autor esclarece que o sistema de ensino exerce o papel de evidenciar a dominação cultural, legitimando as desigualdades sociais. Assim, Bourdieu rompe com as fundamentações baseadas em aptidões naturais e individuais, realçando os efeitos das condições sociais e culturais no sucesso escolar.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Face ao exposto, os processos de seleção para a educação superior acabam privilegiando aqueles que possuem poder econômico e cultural, pois são estes que frequentam as melhores escolas, têm acesso a diversos cursos, podem comprar bons livros e frequentam atividades artísticas e culturais. Esses fatores reforçam a importância do capital cultural nos processos seletivos para ingresso na educação superior. Bourdieu (2010b) defende que:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um

'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (p. 199).

Assim, reconhecidos os efeitos das desigualdades sociais no acesso à educação superior, assentimos a relevância das políticas públicas formuladas e implementadas com vistas a expandir e democratizar o acesso e a permanência. Nesta perspectiva, no âmbito das instituições privadas, destacamos o FIES e o PROUNI e, no âmbito das instituições públicas, a UAB, o REUNI, a Rede Federal, o SiSU, o PNAES e a Lei de Reserva de Vagas. Cada um destes programas, com suas especificidades de objetivos, busca, de forma geral, satisfazer as demandas, principalmente dos grupos socialmente marginalizados, no intuito de minimizar as desigualdades por meio de ações que proporcionem condições de acesso, permanência e êxito na educação superior.

Desta forma, só faz sentido falar em democratização da educação se o entendimento for o de possibilitar a participação efetiva de todos os membros da sociedade no que concerne ao gozo dos bens culturais e educacionais produzidos, promovendo a justiça social por meio da garantia dos direitos sociais. Mais do que incrementar o número de vagas na educação superior, a democratização deste nível de ensino envolve a atuação do Estado em garantir um sistema de ensino de qualidade e um que abarque os grupos sociais historicamente marginalizados deste nível de ensino. Além de promover a inclusão no sistema de educação superior, é necessário superar a segregação que ocorre no interior do próprio sistema, dividindo os alunos em cursos e instituições de ensino de acordo com a classe social. Este cenário avulta a relevância das políticas públicas de democratização da educação superior.

## Referências

ABREU, Raimundo Luigi Santos de. *Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior* – um estudo da (des)elitização discente da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, dez. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Trad. Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)>. Acesso em 02 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Portaria Normativa n. 5, de 9 de março de 2016*. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1828/portaria-normativa-n-5>>. Acesso: em 19 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Portal. *Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação*, 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-sao-maioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>>. Acesso em: 07 maio 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em : 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 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.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)> . Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Conferência Nacional de Educação – CONAE. (2010)*

“Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Documento Final, Brasília. 28 mar. – 1º abr. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010*.

Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em:

<<http://sisu.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 03 out. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> . Acesso em: 03 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em 06 ago. 2018.

COSTA, Vanessa Pontes da. *Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2014.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. *Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Francisco Beltrão*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba: v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci_arttext)>. Acesso: 12 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e*

*Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2019.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 29-46, jul. 2003.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. *Revista de Educação*. PUC-Campinas. Campinas, n.24, p. 17-26, jun. 2008.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista diálogo educacional*. Curitiba, v.6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*. IBGE, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 04 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Distribuição percentual da população por sexo – Brasil – 1980 a 2010*. IBGE, Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e 2010, e contagem da população 1996. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-sexo.html>>. Acesso em 25 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2007-2017*. Brasília: Inep, 2007-2017.

Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior – Notas estatísticas 2017*. Brasília: Inep, 2017.

Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

LOURENÇO, Vânia Maria. *Limites e Possibilidades do ENEM no Processo de Democratização do Acesso à Educação Superior Brasileira*. 2016. 145 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF, 2016.

LUZ, Jackeline Lourenço Noronha da. *O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso*. 2013. 186 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2013.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. *Acesso a Educação Superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados-MS, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milênio*. Nova Iorque: ONU, 2015.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de;

LAMARRA, Norberto Fernandez (orgs.). *Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011, p. 53-96.

PIZZIO, Alex. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. *Universidades*, vol. LXVI, núm. 64, abril-junho, p. 75-87, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Desenvolvimento humano para além das médias*. Brasília: PNUD, 2017.

REIS, Julio Adriano Ferreira dos et al. Estrutura do ensino superior brasileiro: um diagnóstico estratégico societário. *Rebrae – revista brasileira de estratégia*. Curitiba, v.7, n.1, p. 88-99, jan./mar. 2014.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747. nov. 2014.

\_\_\_\_\_. O espelho distorcido. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n.1, jan-jun. 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique. *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2004.

TROW, Martin. *Reflexion on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Society Since WWII*. Philip Altbach: International Handbook of Higher Education, 2005.

# **TDIC, SMARTPHONES E SEUS APLICATIVOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

André Souza Lemos  
Norma Ferreira Cunha

## **Introdução**

Esta pesquisa teve como objetivo principal discutir acerca do aprendizado da Língua Inglesa (doravante LI) a partir da perspectiva do aprendiz, observando os aspectos positivos e negativos promovidos pelos apps Duolingo e Babbel, buscando verificar como se dá a mediação da aquisição da LI via tais aplicativos para além da sala de aula e as questões de identidade (HALL, 2000; JENKINS, 2007; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2004; NORTON, 2006; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; RAJAGOPALAN, 2003), evidenciando que aprender a LI por meio de DM pode tanto afetar o processo de reconstrução identitária como levar a uma conexão das áreas linguísticas e a um redesenho das comunidades linguísticas.

Também, essa investigação objetivou levantar o duelo de identificações que acontece dentro e fora da sala de aula. No primeiro caso, a identificação que supostamente acontece na sala de aula clássica, baseada na suposição de um conjunto de habilidades que se coleciona juntamente com os colegas e professores, ainda realizados via mecanismos disciplinares que funcionam desmontando conhecimento em unidades e/ou em capacidades, habilidades, competências relativamente independentes umas das outras, montáveis e desmontáveis livremente em diagramas.

No segundo, a identificação que acontece nos processos ‘extraclasse’, que é possivelmente a identificação direta com um personagem completo e ficcional, embora realizável: o mítico falante da língua, além das variações e diversidades linguísticas,

os espaços bilíngues e as comunidades linguísticas por onde a LI pode transitar. Igualmente importante, buscamos abordar o ensino e a aprendizagem desta língua na interface entre o processo de ensino/aprendizagem da LI e em uma convergência entre a autonomia (FREIRE, 1996) e os processos identitários constituintes do aprendiz.

Salientamos que este trabalho não teve como hipótese o declínio das línguas (maiores), nem mesmo o recuo do inglês, uma vez que entendemos que o ‘ir-e-vir’ entre as línguas torna-se processo de reforço no mundo linguisticamente diverso no qual vivemos, onde o inglês é a língua franca. As intensas transformações presenciadas por todos, seja em termos sociais, econômicos, culturais, políticos e/ou linguísticos, resultantes do processo de globalização, expõem a clara expansão das tecnologias móveis, que disponibilizam informação e comunicação centralizada no usuário e na aprendizagem, comunicação esta pervasiva, com conectividade ubíqua, figurando em ambiente computacional acessível em qualquer lugar e a qualquer hora.

Tal comunicação é corporificada, multiplamente situada “[...] nos deslocamentos espaço-temporais dos indivíduos” (SANTAELLA, 2013, p. 15) e tem característica colaborativa, pessoal e personalizada, o que corrobora as ideias do *m-learning* e vem ao encontro das propostas de abordagens pedagógicas de aprendizagem de LI via apps para DM, criando oportunidades para que o aprendiz desenvolva competência intercultural, por meio de comunicação com comunidades de falantes nativos e não-nativos, além de fornecer *feedback* multimodal, o que pode ajudá-los com necessidades especiais individualizadas no aprendizado.

Partindo dos pressupostos de que o aprendizado da LI no confinamento da sala de aula não consegue conferir autonomia ao aprendiz, e o desenvolvimento da autonomia e o aumento da proficiência da LA são complementares e integrados; que as

múltiplas identidades dos aprendizes (nos muros da escola) são tratadas como um simples conjunto linguístico rotulado como falantes não nativos; e o não uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não favorecem o repensar dos espaços e multiplicidades do espaço digital, essa pesquisa buscou, de alguma maneira, contribuir com o aprendizado da LI, sob a perspectiva do usuário dos apps Duolingo e Babel.

Consideramos relevante analisar a possível tensão entre a continuidade do poder dos dispositivos clássicos (e até mesmo sua expansão), com o surgimento de novos dispositivos, e se estes potencializam a língua de outras formas, fazendo aparecer a fala na escrita, o estrangeiro misturado ao nativo e vice-versa, supondo a tradutibilidade de tudo o que se diz para qualquer língua, privilegiando a comunicação em detrimento da expressão.

A análise dos dados foi realizada baseada na vivência da pesquisadora como usuária dos apps Duolingo e Babel, via DM, na aprendizagem da LI, de agosto de 2017 a julho de 2018, acessando as atividades dois dias por semana, com duração de 1 hora, buscando experienciar todas as fases que o usuário deve seguir, utilizando um diário para registrar as observações, como aprendiz e pesquisadora.

Apesar de ser fluente na LI e de esta fazer parte da trajetória profissional da pesquisadora, a escolha, ao colocar-se como aprendiz desta língua, pautou-se por sentir a necessidade de avaliar o ensino/aprendizagem dessa LE sob outra perspectiva, que não fosse apenas como proficiente na língua e/ou como docente.

O foco recaiu sobre buscar entender os pontos positivos e negativos sob a perspectiva de usuária dos apps deste estudo e como a experiência da docência na LI poderia contribuir para suscitar ações pedagógicas futuras, necessárias à implementação desses aplicativos a partir das análises feitas, empreendendo, assim, um percurso de “mão dupla”. O diário foi um

instrumento relevante para o registro dos aspectos importantes quanto à abordagem para a aprendizagem da LI nestes apps, em uma visão de docente/aprendiz/pesquisadora, permitindo registrar impressões, reflexões e/ou outras informações relacionadas à experiência de usuária com o Duolingo e Babel.

As questões que orientaram a pesquisa foram: 1) Como se dá a aplicabilidade da LI por meio dos apps para DM, Duolingo e Babel, e como estes apoiam os processos de aprendizagem desta língua, visto que muitos destes não são desenvolvidos por profissionais ligados à área da pedagogia de L2/LE, tal como o Duolingo? 2) Como os apps para DM, Duolingo e Babel, direcionados ao ensino da LI, apoiam os processos de aprendizagem desta língua, ligados ao desenvolvimento da identidade e (re)significação? 3) Até que ponto o contato das línguas, objeto deste estudo, reflete na organização de diferentes resultados linguísticos?

Para tanto, foram trabalhados os conceitos de *m-learning* - Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis (MALL), o porquê de se aprender o inglês, a autonomia e a identidade; novos espaços de aprendizagem além da sala de aula, aplicativos e letramento digital; a aquisição da gramática na língua inglesa (LI), as dificuldades, abordagens, interações e Comunidades Linguísticas – *Sprachbund*, o contato das línguas e a função da língua materna (LM) na aquisição da língua estrangeira (LE).

Esta pesquisa justificou-se pelo espaço que a LI ocupa na sociedade global, considerando de fundamental importância o ensino dessa língua em um cenário apoiado pelo uso dos DM (*m-learning*) no desenvolvimento das habilidades linguísticas, visando ao empoderamento dos alunos. Também, pela relevância que as ferramentas digitais representam para o exercício da autonomia do aprendiz e os espaços identitários que o constituem e o reposicionam.

Aprender a LI por meio das TDIC permite desmistificar a visão de “língua estranha”, que nunca será usada fora dos confinamentos da sala de aula, além de tornar tal aprendizado mais significativo, por se tratar de ambiente não formal (autêntico). Os achados dessa investigação poderão vir a resultar em propostas de ações para implementação pedagógica das tecnologias móveis na aprendizagem da LI.

Embora sejam muitas as pesquisas que contemplem o tema do ensino/aprendizagem de LI via DM, ainda têm muito a ser explorado no tocante a tais ferramentas, não tanto no campo técnico, mas principalmente nos campos teórico e didático. Muito pouco ainda se sabe sobre a eficiência e eficácia da aquisição das habilidades de LI via apps e, considerando o grande número de aplicativos voltados para o ensino desta língua no mercado, sejam eles de acesso livre ou não, estudos mais detalhados sobre o uso efetivo destes ainda são necessários.

É importante ressaltar que este trabalho não tem a pretensão de reforçar um meio de educação em detrimento de outro, ao analisar e apontar dados relativos à aprendizagem da LI por meio dos apps. Torna-se fundamental enfatizar que a relevância deve recair sobre a inserção da qualidade das TDIC, que apresentem propostas pedagógicas adequadas, como forma de interação em uma era digital, buscando potencializar a construção do conhecimento.

Destacamos, ainda, que é nosso entendimento que nenhuma tecnologia veio para substituir o professor e seu papel dentro e/ou fora da sala de aula; contudo, as TDIC podem ser usadas para promover ensino e aprendizagem interativos e integrados, maximizando, assim, a experiência do aprendizado.

## Desenvolvimento

A investigação qualitativa, exploratória, empregada neste trabalho, destaca-se segundo Chizzotti (1991), pela imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções, pelo reconhecimento dos atores sociais como sujeitos, que produzem conhecimentos e práticas, os resultados. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: a) ser uma pesquisa eminentemente exploratória; b) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; c) permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; d) possibilitar uma teorização calcada nos dados; e) preocupar-se com o particular.

Justifica-se a escolha dos apps, bem como a definição do *corpus* de análise, formado por ferramentas digitais amplamente disponíveis para o ensino da LI. O uso das tecnologias não deve ser visto com um fim em si mesmo, mas como ferramenta que possibilita um entendimento mais amplo e mais complexo do processo de aprendizagem, especialmente de línguas. Desta forma, a aprendizagem de línguas passa a ser uma atividade contextualizada, marcada por experiências multimodais e multissensoriais, fomentada por meio da emergência de *affordances*<sup>54</sup>. O estudo segue suporte teórico da ASL (REINDERS, PEGRUM, 2016; KRASHEN, 2003, 2014; PAIVA, 2013; LEFFA, 2008, 2014; ELLIS, 2004, 2005, 2008),

---

<sup>54</sup> Termo cunhado por Gibson (1986), a partir do verbo *afford* (*dar, propiciar, produzir, fornecer, proporcionar, ter recursos para*). Van Lier (2000) trouxe o termo para a área da aquisição de L2, definindo o conceito de *Affordance* (propiciamento) como “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidade e restrições (p. 253)”. Van Lier (2004, p. 91) define propiciamento como “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social”.

contato de línguas e comunidades linguísticas (THOMASON, 2001; TRUBETZKOY, 1923, 1930).

Tendo em vista a contextualização da análise dos apps Duolingo e Babel, entendemos que o aprendizado da LI no confinamento da sala de aula não consegue conferir autonomia ao aprendiz; e o desenvolvimento da autonomia e o aumento da proficiência da LA devem ser tratados como complementares e integrados. As múltiplas identidades dos aprendizes (nos muros da escola) são vistas como um simples conjunto linguístico rotulado como falantes não nativos; e, ao não fazer uso das TDIC, o repensar dos espaços e multiplicidades do espaço digital não são favorecidos.

Essa pesquisa destaca a tensão entre a continuidade do poder dos dispositivos clássicos (e até mesmo sua expansão), com o surgimento de novos dispositivos, que potencializam a língua de outras formas, fazendo aparecer a fala na escrita, o estrangeiro misturado ao nativo e vice-versa, supondo a tradutibilidade de tudo o que se diz para qualquer língua, privilegiando a comunicação em detrimento da expressão.

A aquisição de L2 tem sido tratada de várias formas, quer seja desenvolvendo línguas francas (como a LI), formando *Sprachbunds*<sup>55</sup> (área linguística, área de convergência), substituição de língua, ou até mesmo o aprendizado imperfeito da língua alvo (LA), dependendo das diferenças individuais nas atitudes dos aprendizes, implementando a prática da tradutibilidade e tecnologias de tradução, característica presente na maioria dos apps voltados para o ensino da LI, como uma resposta ao processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL), de modo a buscar a simplificação do ato de aprender, criar uma linguagem mais simples, fornecendo treinamento especial.

---

<sup>55</sup> Termo cunhado por Trubetzkoy (1923). Trata-se de duas ou mais línguas geográfica e genealogicamente diferentes, que dividem desenvolvimentos gramáticos e léxicos que resultam do contato das línguas (FRIEDMAN, 2006, p. 657, tradução nossa).

Embora haja várias abordagens diferentes voltadas ao aprendizado, podem-se citar três teorias centrais, conforme o quadro 1 abaixo.

**Quadro 1 – Abordagens voltadas ao aprendizado**

	<b>Behaviorismo</b>	<b>Construtivismo cognitivo</b>	<b>Construtivismo social</b>
Visão de conhecimento	Conhecimento é um repertório de respostas comportamentais aos estímulos ambientais.	Sistemas de conhecimento das estruturas cognitivas são ativamente construídos pelos aprendizes, baseados nas estruturas cognitivas pré-existentes.	Conhecimento é construído dentro dos contextos sociais, por meio de interações com uma comunidade de conhecimento.
Visão de aprendizagem	Absorção passiva de uma parte pré-definida do conhecimento pelo aprendiz. Promovida pela repetição e reforço positivo.	Assimilação ativa e acomodação da nova informação às estruturas cognitivas existentes. Descoberta pelos aprendizes.	Integração dos aprendizes em uma comunidade do conhecimento. Assimilação colaborativa e acomodação da nova informação.
Visão de motivação	Extrínseco, envolvendo reforço positivo e negativo.	Intrínseco; os aprendizes estabelecem suas próprias metas e motivam-se a aprender.	Intrínseco e extrínseco; metas e motivos para o aprendizado são determinados tanto pelos aprendizes quanto pelas recompensas fornecidas pela comunidade de conhecimento.

Como na metáfora da lente fotográfica: o aluno adquire a língua por partes, uma depois da outra, como uma imagem que passa por uma lente, ponto a ponto, que se ampliam momentaneamente para depois projetar, no fundo da câmera, a imagem completa e luminosa. A língua como um todo só é adquirida se passar por esse processo de fragmentação, para que possa penetrar pelas passagens estreitas dos sentidos (principalmente a audição e visão), e ser posteriormente recomposta dentro da mente do aluno.

A aquisição da proficiência na L2 pressupõe uma transferência constante da atividade consciente para o nível dos automatismos por meio da prática e do exercício. O papel do exercício é importante porque, na medida em que desenvolve o automatismo das operações, possibilita a fluência na língua. Ur (2013, p. 2) estabelece que tal processo requer foco no uso (*use*) e não somente no fato de como é usado (*usage*). Com isso em mente, consideram-se quais valores são inseridos pelos apps que são facilmente acessíveis via dispositivos móveis (DM).

Os DM com acesso à internet funcionam como um fio digital, interligando a vida pessoal, social e educacional dos alunos, que podem encontrar neles condição favorável para se exporem cada vez mais ao Inglês em contextos não-formais, acessando um ambiente de aprendizagem de LI como língua estrangeira (LE) real, autêntico e relevante para os envolvidos, visto que a expansão das tecnologias móveis é um fenômeno global, que veio gerar mudanças não só nos padrões de comunicação, mas também no uso da LI.

Mudanças políticas, sociais, históricas, culturais instigam novas práticas, como no caso das TDIC e dos apps para aprendizagem de LE, propiciando contatos linguísticos. Autores como Kaufmann e Thomason (1988) e Thomason (2001) são importantes referências como suporte ao estudo voltado ao contato linguístico. Thomason e Kaufmann (1988) consideram

relevante a relação entre a história de uma língua e seus falantes, como forma de compreender as mudanças linguísticas advindas.

Em situação de contato linguístico, tanto a LI como a LM (neste caso, a língua portuguesa) podem ser alteradas, caracterizando uma heterogeneidade linguística resultante da influência bidirecional das duas línguas, e as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes da LI os levam a tentarem manter distinções e outros padrões da LM na construção de uma versão da gramática da LA (a LI), podendo, também, levar a alterações na identidade dos aprendizes dessas línguas.

Trubetzkoy (1923) elaborou a noção de *Sprachbund* argumentando que a proximidade geográfica e o contato regular poderiam levar as línguas a desenvolverem aspectos em comum, mesmo não estando geneticamente relacionadas. Quanto mais contato entre as línguas, maior a possibilidade de convergência (*Sprachbund*). O aspecto central de uma área linguística é a existência de similaridades estruturais compartilhadas entre as línguas, em que, normalmente, uma delas não é geneticamente relacionada. Pode-se assumir que a razão pela qual as línguas da área dividem estas características seja porque são advindas de empréstimo.

Pensar o ensino e a aprendizagem da LI é, dentre várias outras questões, questionar-se sobre a forma como ensinar e aprender uma língua; a importância do ensino da LI e o suposto insucesso que ocorre na sala de aula. É posicionar-se no lugar do aprendiz que pode ver tal língua como a “língua estranha” que nunca poderá ser usada por ele fora da sala de aula; que em sua realidade a LI jamais fará parte e que, portanto, o fará rejeitá-la.

Ao não identificar-se com a língua alvo, a imagem que o aprendiz pode ter de si, de seu lugar, do lugar do outro (o falante nativo da LI) e da imagem que esse outro tem dele pode ser de opostos extremos, que nunca se encontrarão. A nova identidade que o aluno encontra ao aprender uma LE leva-o a transcender,

mexe com sua identidade aparentemente estável, desperta o confronto com a diferença, podendo levá-lo a ressignificar e ressignificar-se nas condições de produção da outra língua.

Considerando os motivos pelos quais se busca aprender a LI, haja vista o mundo globalizado no qual vivemos, mais do que uma questão política e social, o inglês é um facilitador e formador de pessoas bilíngues aptas a cooperarem com o crescimento e sucesso da sociedade global. Aprender a LI é desejar participar de práticas sociais diferentes e diferenciadoras. Encontramos na literatura vários estudos que já apontam que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é maior que o número de falantes nativos, pois aprender esse idioma significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão.

Crystal (1999, p. 1-2) acrescenta que

o Inglês tem um tipo de status administrativo especial em mais de 70 países. [...] Isto é bem mais que o status alcançado por qualquer outra língua. [...] Mais de 100 países tratam o Inglês apenas como uma língua estrangeira; mas, na maioria deles, esta língua agora é reconhecida como a língua estrangeira principal a ser ensinada nas escolas. Devido a este desenvolvimento em três perspectivas, falantes de primeira língua, de segunda língua e de língua estrangeira – é inevitável que uma língua mundial, em algum momento, venha a ser usada por mais pessoas do que qualquer outra. O Inglês já atingiu este estágio (tradução nossa).<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> English has some kind of special administrative status in over 70 countries. [...] This is far more than the status achieved by any other language. [...] Over 100 countries treat English as just a foreign language; but, in most of these, it is now recognized as the chief foreign language to be taught in schools. Because of this three-prolonged development, of first language, second language and foreign language speakers – it is inevitable that a world language will eventually come to be used by more people than any other language. English has already reached this stage (CRYSTAL, 1999, p. 1-2).

Percebemos que querer ensinar a LI não implica que o aluno deva desejar o lugar do falante nativo, mas sim ter a finalidade de fornecer acesso a conhecimentos para uma ação social, ampliando as oportunidades do cidadão, aumentando as chances de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea. É contribuir para que o aprendiz tenha acesso a novos conhecimentos de várias naturezas: tecnológicas, sociais, econômicas, ecológicas e culturais.

Autores como Pennycook (2012) e Rajagopalan (2004) defendem a desmistificação do conceito do falante nativo ideal, pois, estabelecer tal definição, para eles, significaria excluir variantes linguísticas e ignorar relações de poder que permeiam o uso da LI nos mais diversos contextos do mundo contemporâneo.

Aprender a LI não se trata mais de querer transformar-se em um outro, de querer identificar-se como nativo, ou de questionar-se se quer ou deve aprender essa língua. As consequências da expansão do inglês e a ascensão dessa língua ao status mencionado vêm provocando mudanças que devem ser analisadas quanto às estratégias de ensino e recursos para além dos materiais didáticos tradicionais, como a exemplo dos apps para DM.

Utilizar as TDIC no ensino/aprendizagem da LI requer atividades que permitam o exercício da autonomia por parte do aluno, uma vez que esta é característica essencial para o sucesso no âmbito da aprendizagem online. Ser/tornar-se um aluno autônomo significa responsabilizar-se por seu próprio aprendizado, objetivando uma aprendizagem ativa, compartilhada e transformadora. Moran (2011) postula que a sociedade conectada em rede aprende de forma mais flexível, constante e aberta.

No Brasil, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) não definem o termo autonomia, mas declaram que esta é uma “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (PCN, 1998, p. 94). Freire (1996) também não define autonomia, mas induz à conclusão de que o papel do professor é de criar possibilidades para que o aluno produza e construa seu próprio conhecimento. Em LE, as definições para este termo são ainda complexas. Paiva (2005) considera que a autonomia sugere um conceito que engloba os fatores de interferência externos e os diferentes graus de independência no processo de aprendizagem.

O papel da autonomia na aprendizagem de LE tem destaque na literatura (LEFFA, 2002; OLIVEIRA e PAIVA, 2005; dentre outros), e, pesquisas na área de ensino demonstram a relevância desta no processo de aprendizagem, havendo um consenso entre muitos autores de que ela deve ser desenvolvida e ensinada, já que a aprendizagem, que não é apenas mera reprodução do que já existe, se concretiza por meio desta.

Faz-se importante destacar que a autonomia e o crescimento da proficiência da LA são, ao mesmo tempo, completamente integrados e se reforçam entre si. A partir desse entendimento, torna-se possível a construção de conjuntos de princípios pedagógicos gerais que permitam a elaboração de procedimentos específicos voltados para o ensino/aprendizagem de línguas.

Ao pensarmos a identidade do aprendiz de LI, podemos dizer que essa língua passa a “inventar um novo eu”. O aluno, qualquer que seja o cenário educacional onde esteja inserido, representa um vasto leque de identidades sociais e culturais, como homens/mulheres; estrangeiros/locais; falantes nativos/não nativos; indivíduos com crenças particulares; grupos sociais ou sociedade como um todo. No contexto do ensino/aprendizagem da LI, o que ainda se vê, principalmente em sala de aula, é que as múltiplas identidades não são

abarcadas pela pedagogia, mas sim tratadas como um simples conjunto linguístico rotulado como falantes não nativos.

Ainda existe o mito de que para se obter sucesso na LI o aprendiz precisa deixar para trás, esquecer-se de sua(s) identidade(s) já constituída(s) enquanto falante da LM para adaptar-se às normas e padrões do falante nativo da língua alvo. No entanto, sabemos que a cultura da LM do aprendiz é uma parte integral de sua(s) identidade(s) e não pode ser substituída. Aprender uma LE é mais do que adquirir formas gramaticais, fonológicas, entre outras; é principalmente reconstruir-se a si mesmo.

Se a LI, que é tida como a língua franca do mundo, pertence às pessoas que a falam (JENKINS, 2007), e não somente aos falantes nativos, até que ponto as metodologias e recursos voltados para o ensino/aprendizagem dessa língua conciliam as identidades multidimensionais dos sujeitos que se dispõem a esse aprendizado via apps? Dentre as diversas características da identidade temos a marcação da diferença, estabelecendo relações de pertencimento, participação, igualdade, bem como de segregação e distanciamento, sendo que os processos de identificação se dão como um evento dinâmico, sujeito a transformações constantes, destacando a identidade como uma construção social mutável.

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ele assume identidades diferentes em diversos momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente e uno. Ser ou não falante nativo da LI, ser aprendiz de uma segunda língua (L2), de uma LE, constituem categorias discursivas, reforçando a ideia do processo de identificação como uma construção situada no terreno das relações de poder, configurando a posição dos indivíduos enquanto sujeitos.

O aprendiz da LI não necessita identificar-se como semelhante aos falantes nativos, uma vez que não precisa tornar-

se igual ao falante nativo da LI. A identidade a ser construída é múltipla e feita no que vai diferenciá-lo do outro (do falante nativo). Ao buscar aprender a LI ele pode ser visto como alguém que busca ser identificado como aprendiz dessa LE. É necessário pensar o aprendente de LI em sua nova posição, que é deslocada e descentrada, de uma construção sempre em processo.

A sala de aula já não é mais o espaço central e único para o aprendizado. Ela se configura mais como um campo sem vida, dentro da qual os professores tentam transmitir algo que o aluno sabe onde encontrar sem que a sala de aula se faça necessária; os DM estão ao alcance de todos e cumprem bem essa função, de multitarefas, caracterizados por atividades que podem ser feitas ‘*on-the-go*’, a qualquer momento, e em qualquer lugar.

Mediante essa pluralidade cultural decorrente da globalização, as identidades são confirmadas e novas surgem neste processo, como afirma Hall (2000) ao declarar que

a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2000, p. 87).

Entendemos que torna-se cada vez mais urgente compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma LE como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação “[...]. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita em vários idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Diante disso, como deve acontecer o encontro com a L2? Esta deve absorver a LM, em uma relação de supremacia absoluta? De uma língua hegemônica, que é estranha, do outro, que deve ultrapassar os limites da LM, tomando o lugar do sujeito brasileiro que ali já habita, instaurando um socioculturalismo ideológico mundial e consequente desterritorialização<sup>57</sup>?

Isso ocorrendo, desidentificações serão provocadas, visto que o medo do estranho (LI), em comparação ao conhecido (LM) desestabiliza e instaura uma contraidentificação, uma negação da LE. Assim, entendemos haver a necessidade de se criarem espaços para proximidades em que os aprendizes possam ver tomadas de posições diante dos processos identificatórios, espaços que promovam aberturas para que tais processos com a LI que estejam aprendendo sejam criados.

As TDIC no ensino da LI via apps, ao mediar a globalização e os fundamentos da aprendizagem móvel, promovem uma quebra de paradigma no modelo de educação cartesiano, de forma linear do saber. Onde quer que se olhe, a evidência da penetração dos DM e sua adoção pelos indivíduos em suas rotinas é irrefutável.

O conceito de Mobile Learning (*M-Learning*) surgiu da preocupação em explorar a forma como as tecnologias móveis podem ser utilizadas na aprendizagem e como o seu desenvolvimento tem sido moldado por fatores sociais e culturais. Mediar o aprendizado com as tecnologias digitais não configura solução para todos os problemas sociais e culturais;

---

<sup>57</sup> Para Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”, o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido, de subjetivação. Pontuam a desterritorialização, como marca da chamada sociedade pós-moderna, e estando vinculada ao movimento pelo qual se abandona o território por meio da mobilidade dos fluxos, pelo desenraizamento e pelo hibridismo cultural.

porém, concordando com Lévy (1999, p. 11), “[...] há que se reconhecer que o crescimento do ciberespaço resulta de movimento internacional que busca experimentar, coletivamente, novas formas de comunicação”. Com isso em mente, faz-se fundamental explorar e utilizar todas as possibilidades dessas ferramentas visando aos alunos e seu pleno desenvolvimento humano e social neste espaço.

No entanto, a maioria dos recursos de Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis (MALL) ainda apresenta atividades pedagogicamente muito arraigadas ao ensino tradicional. Pegrum (2014, p. 4) afirma que os DM têm pelo menos três grandes categorias de *affordances*<sup>58</sup> que devem ser consideradas relevantes para o aprendizado: ligação do local com o global; ligação do esporádico e do expandido; ligação do pessoal com o social. Pesquisadores como Looi *et al.* (2010) trabalharam no desenvolvimento de novas possibilidades considerando o *m-learning*, e descrevem três tipos de *affordances* educacionais, sendo: tecnológica, social, pedagógica exemplificada.

Por meio destes dispositivos, os estudantes direcionam-se a uma aprendizagem individualizada, espontânea e não coincidente com a educação formal a que estavam habituados. Santaella (2013, p. 25) afirma que “[...] inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino/aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar”.

---

<sup>58</sup> Termo cunhado por Gibson (1986), a partir do verbo *afford* (*dar, propiciar, produzir, fornecer, proporcionar, ter recursos para*). Van Lier (2000) trouxe o termo para a área da aquisição de L2, definindo o conceito de *Affordance* (propiciamento) como “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidade e restrições (p. 253)”. Van Lier (2004, p. 91) define propiciamento como “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social”.

Buscar aprender a LI fora da sala de aula, por meio dos apps, pode vir a abrir portas para o mundo fora da escola, oferecendo insumo e imersão natural na língua, criando oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fala e compreensão oral. É proporcionar ao aprendiz a aquisição do inglês na palma das mãos, “*at learner’s fingerprints*”.

Pensar o uso das TDIC no ensino/aprendizagem da LI implica repensar os espaços; e repensar os espaços significa perceber as multiplicidades. Assim como a sala de aula, o espaço digital não é apenas um território, mas uma desterritorialização constante que permite criação e apresenta-se em rizoma<sup>59</sup> com o mundo. Desterritorializar-se da sala de aula é preciso, visto que a educação rizomática abre-se para a multiplicidade [...] com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2003, p. 99). Pensar desterritorialização é pensar possibilidades para além dos livros didáticos e muros da sala de aula.

Os apps vêm situar-se em um horizonte virtual, em uma confluência linguística (*Sprachbund*), em uma série de movimentos envolvidos na geopolítica do aprendizado de línguas, interferindo e transformando o conceito do espaço e forma de aprender a LI. Tais dispositivos cognitivos (os apps nesse estudo) modificam profundamente a experiência da língua. Os dispositivos sociotécnicos (dispositivos clássicos) antes usados amplamente, como os dicionários, as gramáticas, a pedagogia escolar, a imprensa de tipos, a simbolização das nações, dentre outros, estruturavam as línguas majoritárias.

Em uma busca de outros espaços de aprendizagem da LI, “*a step out of the classroom*”, o MALL pode ser benéfico para o

---

<sup>59</sup> Deleuze e Guattari (1997) emprestam a definição de rizoma da botânica para aplicá-la à filosofia. Afirmam não existir pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

ensino/aprendizagem de inglês, uma vez que os apps adaptam as instruções e individualizam o aprendizado, de forma a atender às necessidades dos alunos. O mundo digital não mais concebe a continuidade exclusiva das formas tradicionais de ensino/aprendizagem baseadas na transmissão da informação, centrada no professor, em horários rígidos e espaços físicos inflexíveis. Essas novas perspectivas incitam mudanças nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas.

Em face de uma sociedade tecnológica e informatizada, provocar no aluno o interesse pela aprendizagem por meio de recursos contemporâneos tem se mostrado metodologia eficiente. Muitos são os apps disponíveis, com as mais diversas finalidades, possibilitando a ruptura dos conceitos de aprendizagem tradicional, em que o professor posiciona-se como o centro do conhecimento. O app Duolingo é um aplicativo educacional gamificado, de fácil acesso à internet, que traz conceito de Língua estrutural em sua metodologia, e ensina a LE a seus usuários por meio de tradução. As atividades são padronizadas com exercícios de repetição oral (pronúncia), ditado (escrita), tradução de palavras (construção de vocabulário), tradução de frases (estrutura gramatical) e múltipla escolha.

Babel apresenta a aprendizagem de pronúncia por meio do Reconhecimento da Fala ou Voz, um grande diferencial quando comparado ao Duolingo. Uma limitação deste app é o fato de não ser permitido ao usuário revisar um item dentro do exercício a não ser que seja feito outro acesso. A norma padrão é privilegiada e trazida como única opção aos usuários e ofertada de modo estruturalista, com o foco recaindo mais uma vez na exatidão das escolhas, não evidenciando a língua como uma construção social dialógica, como na atualidade a percebemos.

Este app fornece instrução gramatical mais explícita, na qual os usuários recebem informação metalinguística sobre o conhecimento adquirido. As atividades apresentam um padrão

pré-definido, tendo como atividade inicial áudio e pronúncia (produção e compreensão oral), e esta se define com o primeiro contato do aprendiz com a LI, com o app fornecendo a palavra escrita e o áudio com a pronúncia, sem limite de vezes que o usuário pode executá-la.

### **Aquisição de gramática na LI – *Effects across learning***

A gramática é uma parte significativa do aprendizado de línguas, bem como do ensino da língua vernácula de qualquer sistema educacional; assim, possui função importante ao considerarmos o ensino da LI. O modo como a gramática no ensino/aprendizagem de LI geralmente é trabalhada gira em torno de uma forma estéril, na qual apenas aplicam mudanças e organizações possíveis de palavras em uma frase sem sentido. Ao se criar diálogos artificiais, deixando a gramática no nível da forma, nenhuma construção significativa de significado será acionada na mente dos alunos. Para ser significativo, o que é ensinado tem que fazer parte do universo dos aprendizes, de suas experiências, levando-os a usarem a língua contextualmente.

Ao observarmos como se dá a aquisição de L2, o que parece comum é os aprendizes seguirem uma ordem natural de aquisição, dominando diferentes estruturas gramaticais em uma sequência relativamente fixa e universal, passando por uma sequência de passos de aquisição, buscando dominarem cada estrutura gramatical. Krashen e Terrel (1983) entendem que o ensino da gramática na aprendizagem da língua deve ser feito de forma implícita, de modo que esta não interfira com a comunicação, ao afirmarem que “[...] é a linguagem da explicação que ajudará com a aquisição, e não os fatos

gramaticais aprendidos”<sup>60</sup> (KRASHEN, TERRELL, 1983, p. 57, tradução nossa).

Ellis (2004, 2005) afirma, com relação à aquisição de L2, que os conhecimentos implícito e explícito são representados e processados de maneiras diferentes. O primeiro costuma ser procedural, inconsciente, automatizado (por estar profundamente enraizado no cérebro); portanto, sistemático e preciso. O segundo é mais consciente, de acesso automático, menos sistemático, inconsistente e impreciso, com processamento mais controlado (aprendiz consegue falar sobre suas estratégias e escolhas no uso da língua).

Krashen (1982) defende que o que foi aprendido de forma consciente (explícito), o que foi aprendido e não adquirido, nunca se tornará conhecimento implícito, jamais será de uso automático na fala. Para ele, somente pela forma implícita o aprendiz pode tornar-se fluente em uma L2 e assim usá-la de maneira natural; e é o *input* o que auxilia esse processo.

A instrução explícita fornece conhecimento declarativo de gramática, enquanto a implícita fornece conhecimento procedural. A explícita cria consciência e leva ao aprendizado consciente e percepção (Hipótese da Percepção – *Noticing Hypothesis* – Schmidt, 1990). A instrução implícita de gramática, por outro lado, converte *input* em *intake* (insumo assimilado), similar à aquisição de LM.

O ensino implícito é visto como uma ação pedagógica que privilegia experiências com o uso da LE, objetivando o entendimento e a produção de significados. Tem por base a Hipótese de Percepção Consciente, de Schmidt (1990, 1995), que para ele é o “registro consciente da ocorrência de algum

---

<sup>60</sup> Trecho original: “(...) it is the language of explanation that will help with acquisition, not the grammatical facts learned” (Krashen & Terrell, 1983, p. 57).

evento” (SCHMIDT, 1995, p. 29). Relaciona-se a fenômenos percebidos de forma consciente em nível superficial, sendo esta condição necessária para converter o insumo disponível (*input*) em insumo assimilado (*intake*).

Levando em consideração as dificuldades dos aprendizes quanto à gramática, a literatura na ASL traz várias abordagens. Autores como Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999; Larsen-Freeman, 2003) argumentam sobre essa dificuldade com vistas à forma linguística, ao significado semântico e ao uso pragmático. Ellis (2008) afirma que a dificuldade gramatical está relacionada ao conhecimento explícito e/ou implícito e faz distinção neste sentido, considerando, primeiro, a dificuldade que os aprendizes têm em entender um aspecto gramatical, e em segundo lugar, a dificuldade que eles têm para internalizar um aspecto gramatical de forma a serem capazes de usá-lo de maneira apropriada na comunicação.

Acreditamos que, do ponto de vista dos aprendizes, tal dificuldade tem sentido mais amplo. Dessa forma, visões da percepção do aprendiz sobre a dificuldade gramatical constituem-se ferramenta útil nesse contexto. Além disso, explorar a relação entre a percepção dos aprendizes sobre tal dificuldade e a proficiência na LE pode contribuir com a pedagogia do ensino/aprendizagem de LI de várias formas.

Podemos destacar algumas dificuldades comuns na aquisição de gramática pelos aprendizes de inglês, como a complexidade implícita das regras; relevância de uma forma gramatical no *input*; a força comunicativa de uma forma gramatical; estratégias de processamento do *input* no aprendizado de LE; o estágio de desenvolvimento do aprendiz de LE/LI; a transferência da LM; as diferenças individuais nas aptidões linguísticas, dentre outras.

As mais pontuais podem ser definidas como: falta de correspondência entre a forma e a função; contraste entre o inglês e a LM; diferença entre usar o verbo no passado simples e

no presente perfeito; verbos auxiliares usados nas perguntas em LI, que não são comuns na língua portuguesa; o morfema –s. Por um lado, a gramática deveria ser apreendida por meio da abordagem comunicativa, que não a ensina de forma separada. Por outro lado, temos os aprendizes que não conseguem entender os princípios da gramática sem explicações separadas. Não devemos esquecer que a gramática está a serviço da comunicação e que o procedimento do seu ensino deve ser indutivo, isto é, o aprendiz deve chegar à regra através do seu uso.

Com o Método Indutivo os aprendizes precisam primeiro visualizar um exemplo específico do qual vai resultar uma nova regra gramatical. O benefício deste método está no fato de que os aprendizes necessitam pensar ativamente sobre a língua, além de proporcionar independência e autonomia. Entretanto, gasta-se muito tempo e pode ser difícil para os aprendizes conseguirem obter entendimento da nova regra sem qualquer ajuda.

Nesse método, os aprendizes recebem exemplos da língua e têm que refletir como as regras da gramática funcionam, ao invés de receberem a informação pronta. Para tanto, as atividades devem incluir contexto apropriado, a partir do qual a regra gramatical possa ser melhor entendida; explicar a estrutura alvo em uma frase modelo (*marker/model sentence*). Frases modelo são aquelas que são exemplos claros da língua alvo e que ajudam os aprendizes a entenderem a estrutura, uso e significado da nova língua.

Os apps para os DM possibilitam contatos inter e intralinguísticos aos que buscam aprender uma LE. Por meio deles, o contato das línguas torna-se parte do tecido social da vida diária de milhares de pessoas no mundo todo. Ao buscarmos o aprendizado de LI mediado pelos apps Duolingo e/ou Babel, não podemos mais ser considerados monolíngues, nem na LM nem na LI. Ao contrário, devemos ser vistos como aquele que utiliza dois sistemas linguísticos, os quais raramente

estarão funcionando de forma independente. Na medida em que o aprendizado se desenvolva, e as LM e LI estejam de fato interligadas, é possível hipotetizar que as representações mentais dessas duas línguas serão distintas das representações dos falantes monolíngues de ambas as línguas.

As duas línguas utilizadas pelo aprendiz formam um sistema conectado e os sujeitos podem ser vistos como possuidores de características próprias; não podendo ser rotulados como dois monolíngues em um ou, até mesmo, como um usuário sem sucesso de LI. Reforçamos a questão da ideia de Cook (2012) ao afirmar que monolíngues e bilíngues pensam de formas diferentes; os bilíngues têm um conhecimento de LI distinto do falante nativo desta língua. Por isso, podemos considerar que a L1 (língua portuguesa) e a L2 (LI) do falante brasileiro se encontram em um sistema que as conectam e fazem do aprendiz da LI um indivíduo único, com identidade única.

A LM é um elemento cognitivo no processo de aquisição da L2, que é diferente de outros fatores internos (motivação, atitude, dentre outros) que se esperaria que afetassem a ordem do processo de desenvolvimento. Corder (1992, p. 21) afirma que a relativa facilidade ou dificuldade na aquisição de algum aspecto da LA depende da similaridade ou diferença que ela tem com a LM, onde similaridade significa aquisição fácil, rápida e precoce, enquanto diferença significa aquisição difícil, mais lenta e tardia.

Crystal (2008) usa o termo ‘transferência’ para afirmar que é a influência da L1 de um sujeito na língua sendo adquirida. Diz ainda que os erros produzidos pelo aprendiz da L2 estão relacionados à transferência negativa que um falante insere em uma língua como resultado do contato com outra (CRYSTAL, 2008, p. 517, tradução nossa).

## Análise dos Resultados

Nos quadros abaixo (Quadro 02 e Quadro 03), apresentamos alguns aspectos positivos e negativos sobre os apps Babel e Duolingo.

### Quadro 02. Aspectos positivos e negativos apresentados pelo app Babel

BABEL	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário	Conteúdo produzido pelos desenvolvedores; sem personalização dos conteúdos
Possibilidade de interação com outros usuários	Sem flexibilidade para adaptação aos diversos usuários
Exercícios interativos, atividades de revisão	Não é comum abordar dúvidas e dificuldades comuns que brasileiros costumam ter ao aprender inglês
Espaço interativo para comunicação dos usuários	Somente níveis inicial e avançado na versão livre
Autonomia referente à tempo e espaço	Necessário fazer o download do aplicativo no DM para fazer uso de todo o conteúdo.
Sistema de reconhecimento de voz; permite treino da pronúncia	Predominância de perspectiva mimética
Todas as habilidades trabalhadas em cada lição	Sem teste de nivelamento. O usuário pode escolher
Ícone corrigir erros para voltar atividades	Visão estruturalista da linguagem
Disponibiliza relatórios ao final de cada unidade, com número de erros e acertos e a opção de refazer o que ficou errado	Trabalha com o usuário a capacidade de associar, planejar, hipotetizar, de maneira efetiva de forma bastante simplificada
Possui um sistema que cria lista de palavras e vocabulários para o usuário revisar	A lista de palavras é escolhida pelo app e não pelo usuário
Oferece ao usuário <i>feedbacks</i> de suas ações	Vocabulário limitado à áudio e imagens;

Foco na conversação de modo mais autêntico e real	Restringe-se à norma culta quando trabalhando a gramática e vocabulário (de forma descontextualizada). Foco na gramática.
Lições disponibilizadas em módulos; em cada módulo, várias unidades. Organizado de forma lógica	Somente versões inicial e avançada de modo gratuito
Ensina a língua de uma forma mais tradicional; maior tempo de explicação de gramática e da prática da língua de modo explícito	Bons áudios

### Quadro 03. Aspectos positivos e negativos apresentados pelo app Duolingo

<b>DUOLINGO</b>	
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>
Instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário	Conteúdo produzido pelos desenvolvedores; sem personalização dos conteúdos
Possibilidade de interação com outros usuários	Sem flexibilidade para adaptação aos diversos usuários
Fornece autocorreção em cada exercício realizado	Não é comum abordar dúvidas e dificuldades comuns que brasileiros costumam ter ao aprender inglês
Espaço interativo para comunicação dos usuários	Exercícios exigem resposta única – limita o uso da língua; afeta a habilidade de comunicação
Autonomia referente à tempo e espaço	
Gamificação – lições separadas em fases	Predominância de perspectiva mimética
Todas as habilidades trabalhadas em cada fase	Áudio das frases não soa natural
Abordagem tradicional – exercícios de tradução	Ensina a língua com os usuários completando muitos exercícios, com poucas explicações.
Abordagem Lexical trabalhando gramática, vocabulário e pronúncia em conjunto	
Ícone “discussão”	

Oferece ao usuário <i>feedbacks</i> de suas ações	
Restringe-se à norma culta quando trabalhando a gramática e vocabulário (de forma descontextualizada)	
Foco na gramática	
Totalmente gratuito	

## Considerações Finais

As pessoas estão, cada dia mais, engajando-se no aprendizado da LI, como a língua universal, beneficiando-se da flexibilidade e inúmeras possibilidades dos apps voltados para os DM, as culturas estão mais próximas e os fenômenos do bilinguismo e multilinguismo estão se espalhando pelo mundo. As línguas estão todas integradas por meio da internet e suas redes; e quanto mais proficiente for o falante, mais transferências ele deve fazer a partir da L2.

Quanto mais fluente for o falante, mais integrados serão os sistemas conceituais, a força entre a L1 e a L2 será mais forte, nos dois sentidos, e maior a possibilidade de interferência de uma língua na outra, em ambas as direções. As análises aqui realizadas podem contribuir para o fato de que as línguas estão em constante processo de mudança, seja para o nativo ou para o aprendiz.

Babel pode ser um método independente para aprender uma nova língua, mas dentro de certas condições. Uma delas é que não se pode aprender uma nova língua somente usando a versão livre do app. A segunda é que os dois aspectos mais relevantes do Babel são o ensino dedutivo de gramática e alta dependência na língua de origem (no caso deste estudo, o português), significando que caso se queira estudar por meio desse app, tem que conhecer quais vantagens e desvantagens estas duas abordagens podem ter para o ensino/aprendizado de línguas.

Entendemos que, considerando o espaço comercial dos apps para ensino de LE, encontra-se um foco predominante no ensino de línguas como vocabulário isolado ao invés de uso contextualizado. A maioria usa mecanismos como as atividades de *drills* e oferecem pouco *feedback* corretivo explicativo, além de haver pouca adaptação às necessidades individuais dos aprendizes. Apesar dos avanços no ensino de línguas, que têm enfatizado a importância da competência comunicativa no aprendizado de línguas, a tecnologia MALL ainda é principalmente utilizada para instrução de vocabulário, ao invés de construção da fluência.

De um modo geral, ainda são muitas as oportunidades para potencializar as tecnologias no ensino/aprendizagem de LE. Trabalhando *input* mais contextualizado, autêntico, os aprendizes começarão a processar mais do que palavras isoladas e vocabulário básico. Desta forma, a tecnologia educacional de línguas pode ir além da instrução de estilo behaviorista, que já não é mais praticamente abordada nem em sala de aula, e voltar-se para um modelo mais comunicativo, que reflita o entendimento atual de habilidade e aquisição de línguas.

O aprendizado mediado pela Web 2.0 vem sendo cada vez mais afetado por uma apificação (appification) de recursos voltados para o ensino e a aprendizagem, no qual tudo o que se deseja aprender pode ser encontrado por algum tipo de app. São individuais, podem adaptar-se às necessidades dos usuários, quer sejam em uma habilidade ou em um conjunto delas quando aprendendo uma LE. Contudo, podem apresentar teorias ultrapassadas de aprendizado, trazendo antigas pedagogias de linguagem para essas novas mídias.

Diante disso, não basta apenas o acesso amplo às tecnologias móveis, tão comuns à grande maioria da população mundial, nem tão somente à integração e conectividade, mas, como afirmam Sharples *et al.* (2009, p. 234), é necessário planejar o aprendizado sob um novo prisma, ligando os sujeitos

nos mundos reais e virtuais, permitindo a criação de comunidades de aprendizagem.

Considerando a relação da identidade e da autorrepresentação dos aprendizes ao adquirirem a LI, apresentamos algumas observações enfatizando que a língua não se compõe apenas de suas estruturas gramaticais, mas ultrapassa fronteiras sociais, mesclando valores sociais e ideológicos. As interações entre as comunidades linguísticas fazem surgir consequências diretas na vida dos aprendizes, inclusive no que diz respeito aos costumes linguísticos.

A consciência da própria identidade pode emergir para o aprendiz em duas situações, quando ele se vê diferente dos falantes nativos da LI ou quando se vê diferente dele mesmo nos diversos processos de identificação com a LA sendo adquirida.

A quebra da dimensão geográfica, proporcionada pelas TDIC, coloca a LI não mais como uma língua ‘estrangeira’, distante; ela está presente e acessível a todos e pode fazer eclodir a consciência da identidade na relação com a LA. A (re)significação da identidade pode caracterizar-se pela necessidade do aprendiz em se adaptar ao outro, em ajustar-se ao contexto em que está situado. Essa adaptação exige uma série de adequações de acordo com o papel a ser exercido, envolvendo aspectos como o uso da língua, entre tantos outros.

Aquele que busca aprender a LI por meio dos DM pode ver sua identidade situada num jogo de confrontos que se constrói para legitimar quem pode e não pode ser incluído num determinado grupo, envolvendo duas acepções contraditórias: de um lado, a noção de ser idêntico ao outro (eu sou o que você é porque pertencemos à mesma comunidade de falantes da LI); e de outro lado, a noção de ser diferente do outro (eu sou o que você não é porque pertencemos a comunidades diferentes). As sociedades e culturas constroem a identidade com base na dialética entre o si e o outro, entre o sujeito – que é nativo,

autêntico e está em casa – e o objeto – que é estrangeiro, diferente, e que está lá fora.

Ao passar de uma língua à outra (LI para LM ou vice-versa), o aprendiz pode sentir-se vulnerável. A questão é de entender que quando se troca de código linguístico, a identidade também sofre mudança. Quem é bilíngue sempre terá duas ou mais identidades, na LM e na LE e isto faz com que o aprendiz negocie a troca de código consigo mesmo, não se permitindo anular diante do outro (o estrangeiro), mas se aceitando numa outra identidade (a de um brasileiro aprendendo inglês). O aprendiz brasileiro da LI não é um nativo dessa língua, ele está falante da LI e está construindo suas múltiplas identidades durante todo o processo do aprendizado.

Em uma abordagem socioconstrucionista de aprendizagem, o ensino deve maximizar o uso da língua-alvo, promovendo oportunidades para que os aprendizes se engajem significativamente na construção do conhecimento, construindo identidades que lhes permitam agir socialmente utilizando a LA. Se as identidades são construídas na linguagem, esta é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social são definidas. É o lugar onde o senso de si-mesmo e sua subjetividade são reforçados.

Considerando os preceitos pós-modernos, bem como as nações que se transformaram em espaços da sociedade global, a identidade passa a ter impacto direto sobre o ensino das LE, como a LI. A questão dos apps voltados para o ensino desta língua reside na busca por métodos e técnicas mais autênticos, autônomos e adequados à autorrepresentação, por vezes muito complexa, dos aprendizes imersos no contexto da globalização.

Percebemos que os apps ainda são reprodutores do método gramática-tradução. Visando a um maior propiciamento da LA, as atividades deveriam pautar-se não somente ao ouvir a língua, mas também ver os falantes e a situação que apoia a

aquisição de vocabulário, melhoram a pronúncia e a informação gramatical e cultural.

Os apps deveriam trabalhar com a gramática interna (o conteúdo), bem como com a externa (as práticas sociais e identidades) do domínio que o aprendiz está adquirindo. Porém, para uma aprendizagem crítica, o aprendiz, conscientemente, deve ser capaz de lidar, refletir, criticar e manipular essas gramáticas em um nível profundo, o que os apps desse estudo não proporcionam.

Ambos os apps apresentam lacunas na prática comunicativa e podem levar o aprendiz a identificar certas unidades da LA de maneira idêntica à LM; a generalizar as regras da LA, não percebendo exceções a uma regra gramatical; ao uso de regras gramaticais sem considerar situações reais de comunicação.

De um modo geral, o Duolingo e o Babbel apresentam-se similares. Ensinam a LI de maneira semelhante e os exercícios são parecidos. No entanto, o conteúdo é o ponto forte da diferença entre estes apps. O Duolingo apresenta muitos exercícios, que somados ao aspecto de jogo, motivam os usuários em uma visão mais divertida do aprendizado. Entretanto, não é planejado para ensinar conversação, não apresenta diálogos como faz o Babbel.

Babbel ensina de forma mais explícita, usando linguagem focada na conversação, o que pode levar o aprendiz a um entendimento mais aprofundado da língua. Quanto ao desenvolvimento da habilidade de fala, ambos os apps deixam a desejar. Babbel vai um pouco além do Duolingo, fornecendo maior vocabulário, conversação, costumes e cultura. Nesse sentido, o Duolingo configura-se um bom app para iniciar o aprendizado, mas ainda com menos aspectos positivos que o Babbel.

Com base nas análises deste estudo, nenhum dos apps apresenta-se capaz de levar o usuário à proficiência na LA; para

isso, torna-se necessário o uso da língua em contextos e ambientes reais e autênticos. Contudo, o app Babbel confere aprendizado mais avançado e estruturado.

## Referências

BRASIL. MEC **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CAVALCANTI, M; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisas na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. v. 17, jan./jun., 1991.

CELCE-MURCIA, M. LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book**. 2. ed. EUA: Heinle & Heinle, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COOK, V. Multi-competence. In: CHAPELLE, C. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Wiley-Blackwell, 2012.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: GASS, S. & SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Revised Edition. Philadelphia, 1992.

CRYSTAL, D. **World English: Past, Present, Future**. University of Wales, Bangor, UK. 1999, p.1-2. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/7407024/world->

english-past-present-future-david-crystal-university-of-. Acesso em: 05 mai. 2018.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and phonetics**. 6th ed. Malden: Blackwell, 2008.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p.141-172, 2005. \_\_\_\_\_.  
The definition and measurement of explicit knowledge. **Language Learning**, v. 54, p. 227-275, 2004.

ELLIS, R. The definition and measurement of explicit knowledge. **Language Learning**, v. 54, p. 227-275, 2004.

ELLIS, R. Investigating grammatical difficulty in second language learning: implications for second language acquisition research and language testing. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 18, n. 1, p. 4-22, 2008.

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

FRIEDMAN, V. A. **Balkans as a linguistic area**. University of Chicago. Chicago. IL. USA. Elsevier Ltd, 2006. Acesso em: julho 2018. Disponível em: <http://home.uchicago.edu/vfriedm/Articles/192Friedman06.pdf>.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, S. Quem precisa da identidade?, *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: OUP, 2007.

KRASHEN S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice Hall. 1982.  
Disponível em:

<http://www.sdcrashen.com/content/articles/krashen-does-duolingo-trump.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

KRASHEN S. D. **Explorations in Language Acquisition and Use**: The Taipei Lectures. Portsmouth: Heinemann. 2003.

KRASHEN, S. D. **Does Duolingo “Trump” University-Level Language Learning?** The International Journal of Foreign Language Teaching, 2014, p. 13. Disponível em:  
<http://ijflt.com/images/ijflt/jan2014-articles/IJFLT-January-2014.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach**: Language Acquisition in the Classroom. Oxford, Pergamon, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Language: **From Grammar to Gramming**. Boston: Heinle & Heinle. 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2011.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais**: a autonomia na aprendizagem de línguas. Trabalho apresentado no II Forum

Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. **Anais**, 2014, p. 1-12.

LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Malhacao\\_rbla.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Malhacao_rbla.pdf). Acesso em: 02 nov. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOOI, C. K. et al. Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. **British Journal of Educational Technologies**, 41(2), 2010, 154-169.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 11-30, 2004.

MORAN, J. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. *In: Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. Summus Editorial, 2011, p.52-58.

NORTON, B. **Identity as a sociocultural construct in second language education**. *In: Cadman, K.; O'Regan, K. (Eds.). TESOL in Context [Special Issue]*, 2006, p. 22-33.

OLIVEIRA e PAIVA, V. Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In: Freire, M.M; Vieira*

Abrahão, M.H e Barcelos, A.M.F. org. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, 2005, p. 77-127.

PAIVA, V.L.M.O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Org.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205.

Disponível em:

<http://www.veramenezes.com/interecologica.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PEGRUM, M. **Mobile Learning**: languages, literacies, and cultures. London: Palgrave Macmillan, 2014.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of ‘World English’ and its implication for ELT**. In: *ELT Journal*. v. 58, n. 2, Oxford: Oxford University Press, p. 111-117, 2004. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/58/2/111/391612?redirectedFrom=PDF>. Acesso em: 13 jul. 2018. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>.

REINDERS, H., PEGRUM, M. Supporting Language Learning on the Move: An Evaluative Framework for Mobile Language Learning Resources. In TOMLINSON, B. (Org.), **Research and Materials Development for Language Learning** (p. 219-232). New York, NY: Routledge. 2016.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. 2013. Disponível em:  
[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 28 nov. 2016.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied linguistics**. 1990. 11(2): 129–58. Disponível em:  
<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning. A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *In*: SCHMIDT, R. (Org.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1995, p. 1-63. Disponível em:  
<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SHARPLES, M. *et al.* Mobile Learning: small devices, big issues. In: BALACHEFF, N. (Org.). **Technology - Enhanced Learning: principles and products**. 1. ed. Netherlands: Springer, 2009.

THOMASON, S. G. & KAUFMAN, T. **Creolization and genetic linguistic**. Los Angeles: University of California Press, 1988.

THOMASON, S. G. **Language contact: an introduction**. Washington DC: Georgetown University Press, 2001.

# “O HOMEM DUPLICADO” DE JOSÉ SARAMAGO: A EXISTÊNCIA DO DUPLO E A INSTAURAÇÃO DO MEDO

Karina Luiza de Freitas Assunção

[...] o medo, “estranho sentimento”, é o que nos torna insensatos pondo “asas em nossos pés” quando não deveríamos fugir, e “pregando-os ao solo” quando a fuga seria necessária. Rouba-nos a coragem e dá ensejo à crueldade. Acidente dotado de causas e fruto da insensatez, o medo não se opõe à valentia, mas à imprudência (CHAUI, 2009, p.44).

## Iniciando...

Segundo Lovecraft (1987), o medo é a emoção mais antiga do sujeito. Mas afinal, por que sentimos medo? Para o autor o medo mais antigo é o do desconhecido. As primeiras emoções de nossos ancestrais emergiram a partir da relação entre esses sujeitos com o espaço no qual estavam inseridos. As emoções oriundas do prazer e da dor eram compreendidas pelos sujeitos, por outro lado, quando não as compreendiam buscavam explicação em personificações e interpretações maravilhosas. O desconhecido, para os nossos ancestrais primitivos, era considerado origem de situações positivas ou não e apresentava razões misteriosas. Dessa forma, ele pertence a “esferas de existência das quais nada sabemos e nas quais não temos parte” (LOVECRAFT, 1987, p. 15). Ainda nas palavras do autor, a dor e a ameaça de morte são muito mais lembradas do que o prazer. Isso ocorre, principalmente, em decorrência do fato de que desde de muito cedo os aspectos positivos foram apropriados por rituais religiosos e passaram para a ordem do divino. Além disso, a incerteza e o perigo ajudam a transformar o desconhecido em negativo e prejudicial.

As considerações acima introduzem a temática do presente artigo, uma vez que temos como objetivo analisar como se articula a constituição da subjetividade de Tertuliano Máximo Afonso, personagem principal do romance *O homem duplicado* (2008) de José Saramago. Partiremos de suas experiências com a existência de um duplo e que causam medo a ele. Buscaremos compreender a constituição da sua subjetividade a partir do momento que percebe a existência de um duplo, ou seja, um sujeito igual a Tertuliano fisicamente. Para atingir o objetivo proposto fundamentar-nos-emos na análise do discurso, nos estudos de Michel Foucault e alguns teóricos que discutem o medo.

A leitura desse romance é inquietante, abrimos parênteses para dizer que não só essa, mas todas as obras do escritor português merecem atenção especial, pois tratam de temas atuais, ou seja, todas as vezes que abrimos um de seus livros vislumbramos o que fomos, somos e seremos. Essa observação corrobora com o fato de acreditarmos que o texto literário é um ambiente no qual deparamo-nos com a dispersão das subjetividades e a tentativa de reconstrução das mesmas, um espaço de lutas e embates. De acordo com Foucault (2001, p.163):

Vocês sabem que é uma descoberta paradoxalmente recente o fato de a obra literária ser feita não com idéias, com beleza, com sentimentos sobretudo, mas simplesmente com linguagem. Portanto, a partir de um sistema de signos. Mas esse sistema de signos não é isolado. Ele faz parte de uma rede de outros signos que circulam em dada sociedade, signos que não são apenas linguísticos, mas que podem ser econômicos, monetários, religiosos, sociais etc. A cada momento da história de uma cultura corresponde um determinado estado de signos, um estado geral de signos. Seria preciso

estabelecer quais elementos atuam como suporte de valores significantes em sua circulação.

Assim, ao referirmo-nos à literatura, a questão dos sentidos oriundos desse discurso é ampliada e aponta para uma interpretação que apresenta não um único sentido, mas vários, ou seja, “a produção literária dialoga com a história, é perpassada por uma memória discursiva, e, como atesta Foucault (2001), é constituída por um movimento exterior a si, ou seja, “como pensar os efeitos de sentido que fazem de um texto literatura?” (FERNANDES, 2008, p.9).

### **Discurso e sujeito: alguns apontamentos**

Foucault (2006) menciona em sua aula inaugural no *Collège de France* que ele não queria ter que entrar na ordem daquele discurso, pois o discurso é muito mais que enunciar algumas palavras sobre um determinado tema. O discurso não é livre, ele obedece a leis que estão fora do seu projeto e do próprio discurso. Assim ele afirma:

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, do minar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p.9).

Foucault (2006, p. 9) menciona que esse controle é exercido a partir de vários “procedimentos de exclusão”, destacaremos inicialmente a interdição. Ele assevera que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2006, p.9). Ele aponta três

tipos de interdição, são elas: “tabu do objeto”, a interdição sobre o tema do discurso, isso quer dizer que de acordo com ele teremos ou não a interdição; “ritual de circunstância”, de acordo com o lugar ocupado pelos sujeitos temos um determinado ritual que deverá ser obedecido; e “direito privilegiado e exclusivo do sujeito que fala”, segundo a situação em que o sujeito se encontra o discurso será ou não aceito. Foucault (2006, p.9) afirma que “temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”.

Ao atentarmos para as considerações acima, notamos que a constituição dos discursos não é transparente, nem tão pouco neutra. Foucault (2006, p.9) menciona que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. [...] O discurso [...] é também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que \_\_ isto a história não cessa de nos ensinar \_\_ o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.

Como afirmou o estudioso, o discurso passa inicialmente a impressão de que ele não tem tanta importância, mas essa afirmação não se confirma uma vez que o discurso carrega em seu interior marcas que mostram a sua complexidade.

Por sua vez, ainda partindo das palavras de Michel Foucault o sujeito não está pronto, ou seja, totalmente constituído, nem é mensageiro de uma “verdade”, ele é constituído a todo instante pela história. Foucault, em *As palavras e as coisas* (2002), discute as práticas discursivas que objetivaram os sujeitos através da biologia, filologia e economia, afirma que o surgimento do sujeito para o saber deu-

se tardiamente. O sujeito começou a pensar em si somente a partir do final do século XVIII, até esse momento ele não existia, pois sua preocupação central era classificar e organizar os seres à sua volta, ou seja, “nesse limiar apareceu pela primeira vez esta estranha figura do saber que se chama homem [...] é a nosso solo silencioso e ingenuamente imóvel que restituímos suas rupturas, sua instabilidade, suas falhas” (FOUCAULT, 2002, p. XVIII).

O sujeito emerge enquanto ser e traz à tona a suas incertezas, dúvidas, medos e instabilidade, características essas que são constituídas historicamente através de uma exterioridade que o subjetiva a todo instante.

### **Por que temos medo?**

Mas afinal, por que temos medo? De acordo com Lovecraft (1987), o medo é a emoção mais antiga do sujeito. Ela se faz presente a partir da relação existente entre o sujeito e o desconhecido que trazem à tona sentimentos de incerteza e perigo. Chaiu (2009, p.37) menciona Espinosa que tece a seguinte afirmação sobre medo: “é a mais triste das paixões tristes, caminho de toda servidão”. O medo é uma servidão, pois paralisa os sujeitos que o sentem de várias situações. Dessa forma, segundo Chauí (2011, p.135),

Temos medo do esquecimento e de jamais poder deslembrar. Da insônia e de mais um despertar. Do irreparável. Do inominável e do horror à perda do nome próprio, essa doença mortal que, um dia, Kierkegaard chamou de desespero humano. Temos medo do labirinto de espelhos, fantasmas nossos e os alheios, sonhados sonhos de “ruínas circulares” em noite fatídica.

Os medos se estendem tanto aos vivos como aos mortos e isso se amplia aos subterrâneos infernais. Nas palavras de

Chauí (2011), o medo e o ódio levam os sujeitos à escravidão, a ponto de termos medo do medo. Juntamente com a cultura do medo temos a cultura da culpa, que traz à tona sentimentos de fracasso e perversão. A culpa nasce a partir do mal que insinua delicadamente no interior do espírito. O pecado não precisa de figuras visíveis, ele se esconde dentro de nós e emerge através dos sonhos e devaneios, ou seja, “restando-nos o medo de nós mesmos. O inferno somos nós” (CHAUI, 2009, p.40). Nas palavras de Espinosa, citado por Chauí (2009), os sujeitos que buscam compreender o funcionamento dos afetos e a maneira de viver dos homens não os consideram como coisas naturais, mas como algo que está fora da natureza. Acreditam que o homem é “um império em um império” e que é constituído “apenas por si mesmo e não por outras coisas”. Buscam compreender as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos “não na potência comum da Natureza, mas não sei em que vício da natureza humana e por isso passam a lamentá-la, rir-se dela, desprezá-la e, mais amiúde, a detestá-la” (ESPINOSA, apud CHAUI, 2009, p.48). Aquele que conseguir disfarçar a impotência da mente humana será considerado divino.

O medo também incentiva a crueldade, pois ele torna os sujeitos mais insensatos, dando a eles a coragem para não fugir quando deveriam. O medo nasce da condição finita dos sujeitos e “de outras paixões e pode ser minorado por outros afetos contrários e mais fortes do que ele, como também pode ser aumentado por paixões mais tristes do que ele” (CHAUI, 2011, p.153). A autora salienta que os sujeitos que não são dominados pelo medo, mas pela ambição e essa faz com que domine aqueles que são constituídos pelo medo.

Chauí (2011) afirma que viver com medo é ter dúvidas com relação ao porvir. Dessa forma, o presente não existe, pois os sujeitos estão condicionados ao passado ou ao futuro e esquecem de viver o agora. O medo é uma prisão que não possibilita aos sujeitos olharem para si, uma vez que estão

condicionados a acreditar na exterioridade que perpassa a sua constituição. Nas palavras da estudiosa, o medo é responsável pela superstição e a religião é responsável por alimentar o medo, segundo Chaui (2011, p.161), “o medo ao divino, invisível ou visualizado pelos ritos, sob efeitos da divisão social e política, cria na imaginação religiosa dos crentes o medo ao teólogo e, neste, o medo da heterodoxia e dos rivais”.

A origem e os efeitos do medo são responsáveis por uma paixão não isolada, mas condicionadas a outras formando assim, nas palavras de Chaui (2009, p.59), um “verdadeiro sistema do medo, determinado a maneira de sentir, viver e pensar dos que a ele estão submetidos”. A nossa condição finita faz com que nasça o medo. Dessa forma, “o sistema do medo, conjunto ou campo passional, produz “teorias”, espécies de conjuros efêmeros, cuja fragilidade, sempre renovada, prolonga o pavor” (CHAUI, 2009, p.59).

Chaui (2009, p.60) afirma que o sistema do medo tem origem “tanto nas conexões necessárias entre certas paixões quanto nas imagens corporais que, envolvendo as ideias imaginativas na mente, [...] pretendem oferecer-se como explicação dos acontecimentos, como interpretação dos afetos e como conhecimento do real”. Ainda nas palavras da estudiosa, as imagens surgem a partir da forma como o corpo percebe os demais corpos, entretanto, a mente desconhece a relação entre as ideias imaginadas e o corpo e fabricam outras imagens que desconhecem essa afinidade com as imagens corporais. Esse distanciamento entre as imagens imaginadas e as imagens corporais faz com que os sujeitos produzam conjuntos de imagens confusas e mutiladas. Dessa forma,

O campo imaginário, ao atribuir a causas exteriores o que são efeitos de causas interiores, relaciona imagens por semelhança, contiguidade espacial e sucessão temporal, opera com analogias e inventa uma causalidade nova e

inexistente, isto é, a causa final. Finalismo, relações extrínsecas entre causa e efeito, conexões analógicas, constituem o que Espinosa designa com a expressão *ordem comum* da *Natureza*, onde os corpos se encontram, se separam, concordam ou entram em conflito sem que saibamos realmente como e porque isso acontece (CHAUI, 2009, p.60).

Chauí (2009, p.60) afirma que a imaginação confunde o necessário e o ocasional, o possível e o eventual, “duração e tempo, posse e liberdade, inédito e milagre, apetite humano e atividade substancial, causalidade eficiente e causa final, força e transgressão, felicidade e obediência”. A imaginação, diante da finitude ou da fragilidade humana, apresenta um consolo, no entanto as explicações são fundamentadas em deuses e demônios aumentando o medo e o desamparo.

Assim, observamos que o medo sempre se fez presente na humanidade, no entanto, há um silenciamento sobre ele. Os sujeitos não gostam de discutir o medo nem muito menos a morte. Tem-se a impressão de que quanto menos falarem mais distantes ficam deles, por sua vez, percebemos que essa atitude é uma grande ilusão, “pois não só os indivíduos tomados isoladamente, mas também as coletividades e as próprias civilizações estão comprometidas num diálogo permanente com o medo” (DELUMEAU, 1989, p.12).

Delumeau (1989) menciona que todo sujeito sente medo, caso isso não aconteça não é normal. Somos constituídos pela necessidade de segurança, enquanto ela representa a vida e a insegurança representa a morte. O homem é o único animal a conhecer o medo em um grau muito temido e demorado. O medo é oriundo da nossa imaginação, não é único, mas diversos, não segue um padrão, pois é sempre movente. Ele é fundamental e ao mesmo tempo ambíguo, pois nos livra da morte e se for em excesso se torna patológico e cria bloqueios.

Assim, os antigos viam no medo um poder mais forte do que os homens, cujas as graças contudo podiam ser ganhas por meio de oferendas apropriadas, desviando então para o inimigo sua ação aterrorizante. E haviam compreendido \_\_ e em certa medida confessado \_\_ o papel essencial que ele desempenha nos destinos individuais e coletivos (DELUMEAU, 1989, p.21).

O medo é uma emoção forte fundamentada em uma surpresa que surge a partir do momento que os sujeitos percebem o perigo que os ameaçam. Em estado de alerta, uma série de emoções/sintomas surgem a partir do estímulo do hipotálamo, tais como: paralisia, agitação, sudorese, dor de cabeça, aceleração do coração e outros. Delumeau (1989) afirma que o medo causa uma profusão de reações, tanto externas como internas nos sujeitos e libera muita energia que se propaga por todo o organismo, “essa descarga é em si uma reação utilitária de legítima defesa, mas que o indivíduo, sobretudo sob o efeito das agressões repetidas de nossa época, nem sempre emprega com discernimento” (DELUMEAU, 1989, p.23).

Embutidos pelo desejo de compreender o funcionamento do medo na contemporaneidade nos fundamentamos também em Bauman (2008). Segundo o estudioso o sujeito vive hoje em meio a uma ansiedade constante. Temos medo de perder o emprego, medo da violência urbana, do terrorismo, medo de ficar sem o amor do parceiro e da exclusão, ou seja, vivemos a certeza “de que amanhã não pode ser, não deve ser, não será como hoje – significa um ensaio diário de desaparecimento, sumiço, extinção e morte” (BAUMAN, 2008, p.13).

O pesquisador assevera que vivemos um momento em que a luta contra o medo é uma tarefa para a vida inteira, visto que o perigo se faz sempre presente a todo momento, sendo indissociável da vida humana. Segundo Bauman (2008, p.15):

A vida inteira é agora uma longa luta, e provavelmente impossível de vencer, contra o impacto potencialmente incapacitante dos medos e contra os perigos, genuínos ou supostos que nos tornam temerosos. Pode-se percebê-la melhor como uma busca contínua e uma perpétua checagem de estratégias e expedientes que nos permitem afastar, mesmo que temporariamente, a iminência dos perigos – ou, melhor ainda, deslocar a preocupação com eles para o incinerador lateral onde possam, ao que se espera, fornecer esquecidos durante a nossa duração.

A partir das observações acima, ressaltamos que o medo é uma constante para os sujeitos desde os primórdios da história. Atentamos que ele é uma emoção que causa muitos sintomas e que fora do controle é considerado uma patologia. Ele apresenta algumas nuances interessantes, como por exemplo, a possibilidade de controle dos sujeitos a partir do medo do desconhecido e daquilo que não podemos controlar, ou seja, através das relações de poder/saber os sujeitos são constituídos a tomar determinadas atitudes com o objetivo de preservá-los do perigo iminente seja ele um fato “concreto” ou apenas proveniente da imaginação.

Um exemplo profícuo para compreendermos a constituição dos sujeitos e sua relação com o medo é Tertuliano, personagem central do romance *O homem duplicado* (2008) de José Saramago, pois ele é constituído pelo medo, principalmente, depois que descobre a existência de outro sujeito igual a ele. A análise que procederemos a seguir ajudará a vislumbrar como se articula o funcionamento do medo na constituição da subjetividade do sujeito Tertuliano.

## O sujeito e o medo em “O homem duplicado”

Observamos que a ficção se faz no vazio que a anula, suas formas são disformes e se cruzam para a constituição do discurso literário. Esse discurso não tem uma verdade, uma conclusão e imagem, ele está livre da centralidade e é ele que “constitui o seu próprio espaço como exterior na direção do qual, fora do qual ele fala” (FOUCAULT, 2001, p.226).

A literatura é ao mesmo tempo literatura, mas também linguagem. Nas palavras de Foucault (2001, p.144), ela é estudada dessa forma, pois “não há uma única passagem de uma obra que possa ser considerada extraída da realidade cotidiana.” No entanto, não há na opinião do autor, nenhuma palavra que pertença previamente à literatura, dessa forma a palavra ao ser escrita numa folha em branco passa a ser uma transgressão com relação a sua origem. Cada palavra indicará algo que chamaremos de literatura, uma vez que as palavras utilizadas na sua produção são similares as que usamos no cotidiano, no entanto, nenhum fragmento da obra pode ser considerado similar a cenas do cotidiano.

O romance saramaguiano narra acontecimentos que contornam a existência de um sujeito comum, no entanto, ele não pode ser considerado como um reflexo de cenas desse cotidiano uma vez que se trata de um discurso literário. Apesar de ser uma ficção ele é um exemplo muito significativo para refletirmos sobre o medo, pois o sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso é um professor de História que está passando por uma crise existencial, ele está deprimido e não sabe mais o que deve ensinar para os seus alunos “se a história de traz para frente ou ao contrário”. Em meio a essas dificuldades ele assiste a um filme indicado pelo seu amigo, o professor de Matemática, e nele depara com um personagem igual a ele fisicamente. Nesse momento Tertuliano fica muito fragilizado, sofrendo uma mudança substancial em sua subjetividade, além disso, ele

apresenta muitas crises de medo dessa descoberta e do que essa situação lhe trará para o futuro.

O primeiro fragmento que elegemos para a nossa análise retrata o momento em que Tertuliano acorda no meio da noite com a presença de alguém em seu apartamento. Ele não sabe quem está lá, no entanto, ele sente que tem alguém além dele no local.

Há alguém em casa. Devagar, sem precipitação, sentou-se na cama e pôs-se à escuta. O quarto é interior, mesmo durante o dia não chegam aqui os rumores de fora, e a esta altura da noite, Que horas serão, o silêncio ser total. Quem quer que fosse o intruso, não se movia de onde estava. Tertuliano Máximo Afonso estendeu o braço para a mesa-de-cabeceira e acendeu a luz. O relógio marcava quatro e um quarto (SARAMAGO, 2008, p.18).

Tertuliano se sente encorajado a descobrir quem está em seu apartamento, aparentemente não atentamos para nenhuma manifestação de medo, mas logo a seguir, no próximo fragmento, observamos que ele se sente fragilizado perante a situação posta.

Como a maior parte da gente comum, este Tertuliano Máximo Afonso tem tanto de corajoso como de covarde, não é um herói desses invencíveis de cinema, mas também não é nenhum cagarola, dos que mijam pelas pernas abaixo quando ouvem ranger à meia-noite a porta da masmorra do castelo. É verdade que sentiu eriçarem-se-lhe os pelos do corpo, mas isso até aos lobos sucede quando se enfrentam a um perigo, e a ninguém que esteja em seu juízo perfeito lhe passará pela cabeça sentenciar que os lupinos são uns miseráveis covardes. Tertuliano

Máximo Afonso vai demonstrar que também não o é (SARAMAGO, 2008, p.18).

O medo se aproxima de Tertuliano e causa um sintoma “sentiu eriçarem-se-lhe os pelos do corpo”, deixou a coragem inicial ser substituída pela falta de coragem. Os enunciados “não é um herói desses invencíveis de cinema, mas também não é nenhum cagarola, dos que mijam pelas pernas abaixo quando ouvem ranger à meia-noite a porta da masmorra do castelo” e “mas isso até aos lobos sucede quando se enfrentam a um perigo e a ninguém que esteja em seu juízo perfeito lhe passará pela cabeça sentenciar que os lupinos são uns miseráveis cobardes” são significativos, pois eles chamam a atenção para algumas particularidades sobre o medo. Quando deparamos com “não é um herói desses invencíveis de cinema” somos levados a tecer uma reflexão sobre como a indústria fílmica trabalha não com o medo dos sujeitos, mas sim com a coragem. Observamos que os sentidos oriundos dessa escolha possibilitam que os sujeitos se sintam não muito à vontade quando sentem medo, pois são bombardeados a todo o momento com situações que valorizam a coragem. Dessa forma, sentir medo é vergonhoso e negativo como observamos no enunciado “mas também não é nenhum cagarola, dos que mijam pelas pernas abaixo quando ouvem ranger à meia-noite a porta da masmorra do castelo”. Por sua vez, observamos que no último enunciado destacado do fragmento o medo passa a ser uma característica do lobo e não mais apenas do sujeito. O lobo é um animal considerado corajoso, mas também sente medo e não é condenado por esse motivo. Nesse momento questionamo-nos, qual o motivo do lobo ser autorizado a ter medo e o homem não? Atentamos que no lobo a coragem e o medo estão em equilíbrio, ou seja, o lobo sente medo, mas ao mesmo tempo é corajoso. Já quando nos referimos ao sujeito notamos um distanciamento entre essas duas emoções, ou somos corajosos ou medrosos. Os sentidos

oriundos desse fragmento apontam para a importância do equilíbrio das emoções, como afirmou Bauman (2008) anteriormente, vivemos um momento histórico que os sujeitos são extremamente ansiosos. Dessa forma, não há um equilíbrio dessas emoções, ou seja, o medo se torna uma constante. Isso pode ser observado através dos próximos fragmentos nos quais Tertuliano é tomado pelo medo.

Deixou-se escorregar subitamente da cama, empunhou um sapato à falta de arma mais contundente e, usando de mil cautelas, assomou-se à porta do corredor. Olhou a um lado, depois a outro. A percepção de presença que o fizera despertar tornou-se um pouco mais forte. Acendendo as luzes à medida que avançava, ouvindo ressoar-lhe o coração na caixa do peito como um cavalo a galope (SARAMAGO, 2008, p.18).

Tertuliano levanta com muita cautela, pois ele está com dificuldades para enfrentar a situação que é colocada a ele. A medida que vai avançando a situação torna-se mais constrangedora a ponto de ouvir “ressoar-lhe o coração na caixa do peito como um cavalo a galope”. Os batimentos cardíacos são alterados, sintoma de quem sente uma ameaça eminente. A presença do outro se faz mais perceptível. Mas quem é esse outro? Uma pessoa? No fragmento abaixo observamos quem é que se faz presente.

Era isto, e então, pronunciada a última palavra, a presença, silenciosamente, como uma bola de sabão rebentando, desapareceu. Sim, era aquilo, o aparelho de televisão, o leitor de vídeo, a comédia que se chama Quem Porfia Mata Caça, uma imagem lá de dentro que havia regressado ao seu sítio depois de ir acordar Tertuliano Máximo Afonso (SARAMAGO, 2008, p.19).

O outro que atormentou o sono de Tertuliano e causou medo não é um sujeito que está presente fisicamente, mas o que temos é uma presença que se materializa através de uma imagem mostrada no filme que Tertuliano assistiu antes de dormir. Nesse momento da narrativa Tertuliano observa que a imagem que o acordou é de um ator igual a ele fisicamente. Ele fica apavorado com essa situação e vai verificar se realmente ela procede.

Com as mãos trémulas abriu e fechou gavetas, desentranhou delas envelopes com negativos e cópias fotográficas, espalhou tudo sobre a secretária, enfim encontrou o que procurava, um retrato seu, de há cinco anos. Tinha bigode, o corte de cabelo diferente, a cara menos cheia (SARAMAGO, 2008, p.22).

Suas mãos tremem de medo da descoberta, mas ao se deparar com uma foto guardada na gaveta ele comprova a semelhança. Tertuliano está fragilizado pela possibilidade da existência de outro sujeito igual a ele, a constituição de sua subjetividade está fundamentada na insegurança de que algo ruim possa acontecer. Ele procura as fotos com o objetivo de certificar que a sua observação se confirma. Tertuliano “representa” os sujeitos que sentem medo em função da menor possibilidade que algo aconteça de ruim e que desestabilize sua “falsa” estabilidade. Como disse Chauí (2009), o funcionamento interno do medo se dá a partir da junção de vários elementos que surgem a partir da relação entre a subjetividade do sujeito e sua exterioridade. Observamos que Tertuliano se transforma justamente a partir dessa relação, da constatação de que existe outro sujeito igual a ele, ator do filme que acabará de assistir. A seguir vislumbramos outro fragmento que narra um momento no qual Tertuliano se sente mais fragilizado.

Correu-lhe pela espinha uma rápida sensação de medo e pensou que há coisas que é preferível deixá-las como estão e ser como são, porque caso contrário há o perigo de que os outros percebam, e, o que seria pior, que percebamos também nós pelos olhos deles, esse oculto desvio que nos torceu a todos ao nascer e que espera, mordendo as unhas de impaciência, o dia em que possa mostrar-se e anunciar-se (SARAMAGO, 2008, p.24).

Nesse momento da narrativa, Tertuliano sente medo e afirma que existem situações que são tão assustadoras que é melhor não as conhecermos. Os enunciados “há o perigo de que os outros percebam” e “que percebamos também nós pelos olhos deles” produzem sentidos que apontam para a facilidade que existem em ocultar determinadas situações, no caso de Tertuliano, temos a semelhança existente entre ele e o ator Antônio Claro. É mais cômodo nos resguardamos de algumas situações que nos colocam em situações que demandam uma tomada de atitude e, conseqüentemente, um futuro incerto. Tertuliano é um sujeito discursivo que sente medo do desconhecido e das conseqüências oriundas das relações estabelecidas com outros sujeitos que podem trazer à tona. Reiterando Bauman (2008), os sujeitos atualmente sentem medo de praticamente todas as situações que, de alguma forma, representem “perigo” para a sua suposta “estabilidade”. Tertuliano enfrenta muitas dificuldades, mas a descoberta da possibilidade da existência de um sujeito igual a si desestabiliza o que já não tinha estabilidade. O sujeito discursivo não vive mais o presente, pois tem medo do futuro, seus pensamentos e emoções estão envoltos por uma névoa de transitoriedade das relações e da vida. O que o outro descobrir a seu respeito pode não ser o que ele gostaria que percebesse, entretanto Tertuliano não tem o controle sobre os sentidos que suas ações causam no

outro e, conseqüentemente, sente fragilizado frente a essa dificuldade.

### **Uma pausa para finalizar...**

Atentamos que o medo sempre esteve presente desde os primórdios da história da humanidade. O sentir medo traz uma série de sintomas físicos, como podemos observar através de Tertuliano. Sendo assim, o presente texto buscou compreender a constituição da subjetividade do sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso tomando como referencial o medo. As considerações elencadas no decorrer do artigo ajudam a vislumbrar que a literatura é arte responsável por provocar e inquietar os sujeitos. Através dela observamos que sentimentos como o amor, a raiva, o ciúme, a esperança, a tristeza, a alegria, o desejo, a inveja, a amizade, o medo e tantos outros se fazem presentes e apontam para o fato de que os sujeitos estão sempre em movência.

A partir da análise da constituição da subjetividade de Tertuliano Máximo Afonso observamos que o medo é uma constante e que ele assume várias posições em função do medo que sente que os outros sujeitos saibam da existência de sua cópia. Esse fato o assombra a ponto de ele preferir assumir a identidade do ator Antônio Claro do que revelar a semelhança existente entre eles.

Portanto, a análise da subjetividade de Tertuliano ajuda a vislumbrar não só o seu funcionamento, mas também compreender como se articula a subjetividade de cada um de nós, pois também somos sujeitos constituídos pelo medo e muitos outros sentimentos que coadunam para a constituição de uma subjetividade fundamentada no vir a ser.

## Referências

BAUMAN. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHAUI, M. Sobre o medo. In: NOVAES, A. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHAUI, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente**: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FERNANDES, C, A. Longo poema do tempo: espaços discursivos, sujeitos díspares. In: GAMA- KHALIL, M. M.; CARDOSO, J. M.; REZENDE, R. G. (Orgs.) **Espaço (en)cena**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. Linguagem e literatura. In: MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOVECRAFT, H, P. **O horror sobrenatural na literatura**. Trad. João G. Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987, p. 1-6.

SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

**O DIÁRIO ÍNTIMO EM *QUARTO DE DESPEJO E  
DIÁRIO DE BITITA* (DE CAROLINA MARIA DE JESUS)  
COMO TENTATIVA DE SERENAR A SOLIDÃO,  
ACOBERTAR-SE DA LOUCURA E ATENUAR O  
PERIGO DA MORTE**

Fabiana Rodrigues Carrijo

**Introdução: *Escrita de si: fios que se (des)tecem em uma gradação de cores***

Principiando neste capítulo pela escrita de si nos dizeres foucaultianos, poderíamos alvitrar a possibilidade de proferir que, no caso de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*<sup>61</sup>, haveria uma *reescrita de si* ininterrupta. “Recomece e diga a verdade” (FOUCAULT, 2011, p.70). E onde estaria a verdade, senão na iminência possível do equívoco? É e será este o exercício empreendido pelo sujeito discursivo, contabilizar os dias miseráveis, realizar o saldo de sua solidão, quando, costumeiramente à noite, no cárcere de seu quarto de despejo (o espaço privado) realiza como tarefa diária escriturar o dia, aliás, os dias vividos, os sonhos ambicionados e a realidade experimentada em toda a sua aridez.

De acordo com as pontuações de Foucault:

[...] A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer confissão, impõe-na, avalia, e intervém para julgar, punir, perdoar,

---

<sup>61</sup> Doravante QD

consolar, reconciliar, um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 2011, p.70-71).

Se obtemperarmos sobre a *escrita de si em QD* e em Diário de Bitita<sup>62</sup>, possivelmente nos atentaremos para uma reescrita de si, cíclica e ininterrupta, pois ao se pensar nos cadernos encardidos e amarelecidos pela ação do tempo inexorável, observa-se, aliás, traceja-se um movimento oriundo da posição-sujeito de resgatar as memórias e/ou as nuances de respingos de memória e de esquecimento a gerir os seus dias miseráveis e os de seus vizinhos.

A partir do texto de Foucault sobre a escrita de si (2009), criamos uma espécie de neologismo para suscitar que a escrita de Carolina é uma *reescrita de si*, já que ao sondar seu interior, ela tenta apreender recortes de uma infância, de uma menina-moça e de uma mulher sob o crivo de uma memória discursiva singularizada por todas as suas inscrições sociopolíticas e históricas.

Os dizeres de uma posição-sujeito (desventurado e pretense escritor) constituem-se em clarões em meio a estilhaços de revolta, amargura, denúncia e inalterabilidade dos dias em QD e DB.

É por intermédio da *reescrita de si* que o leitor, o sujeito a receber e julgar a confissão, familiariza-se com os dias imutáveis de uma das posições sujeito – aquela que se encarrega do relato. Contudo, a despeito da inalterabilidade dos dias,

---

<sup>62</sup> Doravante DB

existe a recursividade do uso (dos motes românticos) na composição do relato. Assim, há uma instância enunciativa que se vale, prontamente, do estilo romântico ao escriturar e inventariar algo sofrível: sua extrema miséria e a de seus irmãos de cor e de sina:

(1)-Deus que ajude os homens do Brasil! E chorava, dizendo: \_ O homem que nasce escravo e morre chorando. Quando eles nos expulsaram das fazendas, nós não tínhamos um teto decente; se nos encostávamos num canto, aquele local tinha dono e os meirinhos nos enxotavam. (...) O que favorece é que vamos morrer um dia e do outro lado não existe a cor como divisa; lá predominarão as boas obras que praticamos aqui (DB, p.68).

(2)-Havia os pretos que morriam com vinte e cinco anos: de tristeza, porque ficaram com nojo de serem vendidos. Hoje estavam aqui, amanhã ali, como se fossem folhas espalhadas pelo vento. Eles tinham inveja das árvores que nasciam, cresciam e morriam no mesmo lugar (DB, p.69).

(3)-A escravidão era como cicatriz na alma do negro (DB, p.70).

(4)-O povo era revoltado porque seu sonho era aprender a ler para ler o livro de Castro Alves. Os negros adoravam o Tiradentes em silêncio. Se um negro mencionasse o nome de Tiradentes, era chicoteado, ia para o palanque para servir de exemplo. Para os portugueses, o Tiradentes era o secretário do diabo. Para os negros, ele era o ministro de Deus (DB, p.70).

(5)-Eu olhava o rosto de meu tio Joaquim. Um rosto triste como uma noite sem lua. Ele não sorria, nunca vi seus dentes. Ele era analfabeto. Se soubesse ler, poderia nos revelar suas qualidades intelectuais (D B, p.79).

(6)-Com a insistência de mamãe, eu deixava o leite, ia aleluiar no regato, fitando a água que

promanava do seio das pedras cor de chumbo e era sempre tépida. A brisa perpassava suavemente. Eu aspirava os perfumes que exalavam as flores silvestres (D B, p.159).

Nos enunciados supracitados evidenciam-se alguns ‘clarões’, para recorrermos aqui aos vocábulos foucaultianos, delineadores de uma posição-sujeito que, ao se inscrever em determinadas condições sociais, políticas, ideológicas e econômicas, passa a enunciar sobre as singularidades desse lugar, entremostrando as dores que acometem os negros nesse país de que foram obrigados a: 1) sair do seu lugar de origem, vivendo permanentemente em uma diáspora; 2) de que não possuem um lugar onde morrer/se encostarem, a exemplo dos vegetais, que assim o têm; 3) de que são infelicitados/injustiçados e que nem sequer podem lamentar seus ais, suas queixas; 4) de que foram desapropriados e viraram propriedades alheias, quer sejam, de outrem, dos brancos e ricos.

No enunciado (4), são materializadas algumas formações discursivas em torno da escravidão, do poeta Castro Alves e da figura de Tiradentes que trazem para o sujeito discursivo um imaginário coletivo em torno de cada um dos léxicos apresentados. Castro Alves, sabidamente, o poeta dos escravos, já mencionado (em interdiscurso) em outros enunciados de QD e DB por esse sujeito discursivo. Talvez por isso, o sujeito discursivo inscrito em uma dada formação discursiva relate que, para os negros ao verbalizarem o nome de Tiradentes, seriam açoitados por terem dito algo impróprio já marcado ‘historicamente por todas as inscrições atribuídas a este líder popular. O jogo de palavras Tiradentes – secretário do diabo x o ministro de Deus’ evidencia as formações discursivas de pertença ou não a este ou àquele lugar. Essas formações discursivas materializadas nos enunciados supracitados dizem da escravidão e das condições escravocratas. Os corpos são marcados exemplarmente e ao negro restava amar Tiradentes em

silêncio. Acrescentaríamos que este sujeito discursivo está inscrito em uma história, em um lugar social, político que lhe autoriza certos dizeres e não outros. Diz dos sonhos de outrem que era ser alfabetizado para ler o livro de Castro Alves e expõe, ainda, que os negros amavam em silêncio Tiradentes, já que amá-lo publicamente era interdito com o consequente castigo para o corpo.

A ideia da figura de Tiradentes como o ministro de Deus em oposição ao secretário do diabo indica uma formação discursiva em oposição à escravatura. Há, por parte deste sujeito discursivo, um desejo libertário que se inscreve a partir desta oposição. E aliada a esta ideia de liberdade, o desejo de conquista pela alfabetização/pelo conhecimento que, de certa maneira, poderia, na acepção deste sujeito discursivo, viabilizar esta aquisição de liberdade materializada pelo enunciado: “Ele era analfabeto. Se soubesse ler, poderia nos revelar suas qualidades intelectuais”.

Nesse sentido, esse sujeito discursivo constitui-se nestas oposições, nestes lugares de poder e a partir de tentativas de prática de resistência. Talvez o desejo de “escrita de si” configurar-se-ia ou instituir-se-ia como a possibilidade de resistir aos efeitos do poder e de não se sucumbir.

Em uma crescente de tons e entretons, a posição-sujeito tanto em QD quanto em DB, especialmente no primeiro, evidencia as cores da amargura que envolvem os favelados, saem do roxo até chegarem ao preto. Não passa, evidentemente, pelo lilás, mas crê, ainda que o arco-íris fuja sempre, na possibilidade, ainda que remota, dos políticos desvendarem suas óticas e olharem, de fato, para as minorias, para os excluídos.

Desse modo, pela materialidade linguística elegida como *corpus* desta análise discursiva, observamos que o sujeito discursivo tenta mostrar que sua confissão é digna de nota e, por esta razão, digna de legitimidade; já que está falando em nome de uma classe, a dos desfavorecidos; enfim, daqueles que vivem

nos quartos de despejo, nos entornos, embora, não raras vezes, contraditoriamente, ameaça acoimar as lambanças dos favelados, intitulado-se a apaziguadora, a porta-voz dos desamparados.

O tom de amargura, de tristeza é facilmente perceptível não só nos motes para a confecção de QD e DB, se constitui, ainda, em pauta para o relato das misérias, dos desmandos, da corrupção dos políticos que só retornam à favela de quatro em quatro anos; é também inventário da podridão e das mazelas humanas, tão prementes na atualidade, ainda que tenha transcorrido mais de meio século da publicação dessas obras.

Se a pauta para QD e DB são os sentimentos ignóbeis, a miséria em todas as suas acepções e nuances, como sonhar com outros matizes tão evidentes no arco-íris? Nesse sentido, a metáfora do arco-íris utilizada no QD é e será impossível, por isso a sensação apresentada quando criança e que a seguiu por toda a vida seja “o arco-íris foge de mim”. É impraticável uma tarde lilás, é inverossímil um final feliz; por isso, a indicação seja justamente aquela apresentada no último dia do diário que poderá em um processo cíclico ser também o reinício “*1 de janeiro de 1960 Levantei as 5 horas e fui carregar água (QD,182)*”.

Desse modo e talvez pelas mesmas razões, o sujeito discursivo em sua antevisão admita que “Segui pensando: quem escreve gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristezas e lamentos” (QD, p.175). Na visão um tanto quanto equivocada, ou lerdada do ponto de vista do que era intitulado gosto estético em voga (na década de 1960), já que o sujeito-autor se valia de textos e informações tardias colhidas e angariadas aqui e acolá entre um lixo e outro, como saber do que era moda, do que era aceito e intitulado acadêmico, canônico, já que todas as informações já chegavam filtradas pelo tempo implacável?

Assim, inversamente, o sujeito discursivo apreensível por meio dos enunciados recolhidos de QD e DB ambiciona o belo interligado ao bom, ao justo, ao otimismo, à sala de estar, ao arco-íris, à tarde lilás, embora em seu relato, no relato dos que vivem no QD e DB só haja, de fato, sofrimento, miséria, tristezas e lamentos como a aproximá-los dos tons e semitons negros, pretos e roxos esboçados no decorrer dos relatos: “Cor roxa. Cor da amargura que envolve os corações dos favelados” (QD, 34). “Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia” (QD, 44).

Na pauta do dia, a miséria tem cor, tem cheiro, tem som e se mistura aos excrementos da favela; aliás, que exalam da favela e dos favelados. Os mexericos se espalham feito o ciscar das galinhas que tudo revolvem por meio das bocas das mulheres que se encarregam de repassar e aumentar este ou aquele adereço deste ou daquele acontecimento. No inventário de QD, os amores são escorregadios e/ou têm asas nos pés feito o cigano pelo qual a personagem principal (para nos valermos aqui de categorias literárias) se apaixonara e vislumbrara que era e seria sempre impossível vivenciar este amor, pois seria como agarrar o vento, seguir o vento, como agarrá-lo? Vejamos os enunciados:

(7) Parece que este cigano quer hospedar-se no meu coração (QD, p.146).

(8) Pensei: se eu estivesse sozinha dava-lhe um abraço. Que emoção que eu sentia vendo-o ao meu lado. Pensei: se algum dia eu for exilada e este homem indo na minha companhia, êle há de suavizar o castigo (QD, p.147).

(9) Para dissipar a tristeza que estava arroxendo a minha alma, eu fui falar com o cigano. Peguei os cadernos e o tinteiro e fui lá (QD, p.148).

Não há como sonhar com o arco-íris, com a tarde lilás, (enquanto promessa de felicidade), não há como mudar de gênero, pois se o que apregoava a mãe: “passar por debaixo do arco-íris” era a condição *sine qua non* para a mudança e, assim, protagonizar o próprio relato de feitos heroicos, sempre representados por homens, era algo impossível; então, como conseguir tamanha façanha tão ambicionada pela posição-sujeito que emerge do enunciado que segue?

(9)...Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da patria. Então eu dizia para a minha mãe:

\_ Porque a senhora não faz eu virar homem?

Ela dizia:

\_ Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem.

Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante do povo (QD, p. 54-55).

O presente enunciado aponta para a constituição de um sujeito discursivo que faz emergir os sonhos como o lugar único para ser feliz. Por outras palavras, o sujeito do discurso parece entremostrado que só se é feliz nos sonhos – lugar possível; lá (nos sonhos desvendáveis ou não) pobre pode comprar terrenos, lá favelado é feliz, lá se espera e se crê no ‘bem querer’, crê-se ainda no futuro, lá se é feliz, simplesmente:

(10) Ela disse-me que só mesmo no sonho é que podemos comprar terrenos. No sonho eu via as palmeiras inclinando-se para o mar. Que bonito! A coisa mais linda é o sonho. Achei graça nas palavras da D. Angelina, que disse-me a verdade.

O povo brasileiro só é feliz quando está dormindo (QD, p.131-132).

Pelos enunciados supracitados, entremostra-se a posição de um sujeito discursivo que evidencia, aliás, diz de um lugar social, de determinada posição sócio-histórica em que se observa que, só no sonho não há luta de classes, mais valia, preconceito, discrepâncias, incompreensões, injustiça social, ambições, cobiças, concubinatos, ingratidões, promiscuidade, fome, miséria, desmandos. Nos sonhos uma tarde lilás, contrariamente, à realidade, será sempre possível. Assim, deveríamos alegar que, ao menos nos sonhos ou então na ordem do devir, do vir a ser, do tornar-se, Carolina – enquanto sujeito-autor – populariza o gênero discursivo (diário) no Brasil e no exterior que havia sido reconhecido aprioristicamente por homens e, altamente, escolarizados.

Destarte, uma tarde lilás se não é da pauta do dia é da ordem do devir e, assim, inventaria um lugar possível para uma escritora que a despeito de suas singularidades, todas contrárias às melhores previsões, expõe uma singularidade do viver rechaçado pela dor e, a despeito dessa dor, presentifica a condição da mulher negra, semiescolarizada, favelada, mãe solteira e provedora do lar. É esta mulher que relatará as mazelas dos favelados e de seus iguais.

Carolina Maria de Jesus, ao ser, ininterruptamente, constituída sujeito de um discurso, desvela sua constituição histórica, sua inscrição sociopolítica, entre outros lugares possíveis. Um deles já comentados nos parágrafos anteriores, quando apresentávamos o cobiçado desejo de uma das posições-sujeito de ser homem, já que sempre havia lido nos relatos que os grandes feitos históricos eram protagonizados por homens. Daí, seu impulso primeiro e genuíno tenha sido, tivesse sido, desejar ser homem, ainda que, inocentemente, almejasse passar por debaixo do arco-íris, condição *sine qua non* apresentada por sua mãe para, de fato, ser aquilo que não era e que, por razões

óbvias, jamais seria: homem. Portanto, não preenchia duas condições imperativas, aliás, tomadas como tais (em seu lugar social) para ser escritora: ser homem e detentora de um saber intitulado escolarizado.

Os enunciados lançados mão para esta análise discursiva trazem a marca do posicionamento de um sujeito que tenta falar pela maioria. Se esta voz só se fez audível em um circunscrito momento editorial, e/ou até de camuflada popularização cultural no Brasil, quando então se apregoava aos quatro ventos o desejo, o limitado desejo de dar voz às minorias, ainda que presas por um aparelho ideológico e político cordato, esse posicionamento figura, tempos depois e, até mesmo, enquanto efeitos de uma exterioridade, como uma autora que terá certa visibilidade, tornando-se sazonalmente uma autora de um *best-seller*. Estes são feitos, aliás, são realizações que mostram em devir<sup>63</sup>, os desdobramentos, as singularidades de uma autora que, embora não tivesse recebido os acenos da crítica literária aspirados como legítimos, como reconhecedores do talento, dos esforços de Carolina Maria de Jesus, desvelam, enquanto recepção, que autora e obra foram acolhidas.

Ao escrever, ao criar uma prática de si, uma estética da existência, uma forma de subjetivar-se mediante relações de saber e poder, o sujeito constrói uma forma de resistência. Nesse sentido, tenta uma discursividade outra e que intitulamos, neste ensaio, de rasurada, porque deixa ‘no dito’ suas cambaleantes

---

<sup>63</sup> Devir na acepção dada por Deleuze de que “é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE, 1998, p.3, grifos do autor).

inscrições ou tentativas de inscrições a partir de um modelo padrão de uso da língua.

Foucault estabelece os princípios daquilo a que se poderia chamar “artes da existência” como “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2012, p.17-18).

Nesse sentido, é que realizamos aqui um trocadilho: contabilizar os dias miseráveis em uma linguagem que se vale de palavras difíceis, incomuns. Assim, luxo ao escriturar o lixo, requinte ao inventariar o cotidiano humilde. Quarto de despejo, refúgio de um sujeito em função-autoria que ambicionava driblar os dias com o lirismo pungente de alguém que parecia querer mais. Queria ser poeta, reconhecidamente poeta, a despeito de ter sido conhecida como a autora de diário. Destarte, os desejos do sujeito discursivo são da ordem do devir, do vir a ser, do tornar-se; quem sabe, um dia, seus textos ganhariam um estatuto – fundador de uma autoria e, poderia, como assim o fora, especialmente a obra ora pesquisada, QD, expediente para algumas alterações históricas e culturais conforme acepções pontuadas por Foucault de que a história é da ordem da descontinuidade, da liberdade, das rupturas, das controvérsias, das mobilidades:

[...] uma história que não seria escansão, mas devir; que não seria jogo de relações, mas liberdade; que não seria forma, mas esforço incessante de uma consciência em se recompor e em tentar readquirir o domínio de si própria, até as profundezas de suas condições; uma história que seria, ao mesmo tempo, longa paciência ininterrupta e vivacidade de um movimento que acabasse por romper todos os limites (FOUCAULT, 2008, p.15).

Discorre-se, aqui, sobre as possíveis expedições de um sujeito-autor que engendrou um diário que se tornou um *best-seller* na década de 1960 e que fundou uma discursividade outra. Insistimos, nesta seção, que os feitos de Carolina Maria de Jesus são da ordem do devir, pois seus diários, seus escritos são delineadores de uma *escrita de si* singularizada, por uma escritura rasurada que tenta se inscrever nos moldes de uma língua padrão; entretanto, deixa ver nas fissuras dos cadernos encardidos as inscrições outras de um sujeito tatuado por efeitos de uma historicidade e uma exterioridade em que os acessos aos meios educacionais foram regradados. A despeito do restrito acesso aos meios de produção cultural/educacional, as ações desse sujeito e o seu desejo de mudar o circundante impulsionaram-no a ousar o risco: ler e escrever ainda que fossem ofícios atípicos para semiescolarizados, favelados, catadores de lixo e negros.

Como então discutir o objetivo principal desta seção, isto é, deliberar sobre como os indivíduos se constituem sujeitos nas fissuras dos cadernos encardidos? A propósito, nos pareceu salutar, advertir como este objetivo principal incita outro que, para efeitos metodológicos, intitulamos de discursividade literária em Carolina Maria de Jesus. Faz-se notar, nos enunciados de QD e DB, uma singularidade que nos instigou a realizar a presente proposta de estudo.

Poderíamos ainda indagar que muitos outros escritores, para além do que seja apregoadado enquanto discursividade intitulada canônica, desestabilizaram as supostas predileções, os conjecturados paradigmas e configuraram, a *posteriori*, o próprio cânone; entre eles, Shakespeare, Kafka, que noutros tempos eram apontados por realizarem uma literatura menor<sup>64</sup> e, atualmente, o primeiro deles é, seguramente, uma referência

---

<sup>64</sup> Literatura menor na acepção dada por Deleuze e Guattari (1978).

canônica para muitos aspirantes a escritores, para nos determos aqui apenas nestes dois, embora inúmeros outros tenham desestabilizado o cânone. Talvez a marca da arte – enquanto espaço de transgressão ou para a transgressão – seja o estranho, o diverso porque ela intenta desestabilizar o ‘já-posto’ e propõe novas formas de dizer o ‘já-dito’. Carolina Maria de Jesus ao criar o discurso dos indignos de nota, tenha se munido do ‘já lá’, do antigo (do modelo romântico) e acabou por criar uma discursividade outra que se vale de elementos do ‘já lá’ para circunscrever essa discursividade que intitulamos, neste trabalho, de rasurada.

Para além dos propalados cânones, resta-nos ponderar sobre os estudos pós-estruturalistas, os estudos transdisciplinares e/ou *indisciplinados*, os aportes teóricos da pós-modernidade que estabelecem uma proposta outra, em que os paradigmas não são tão nítidos assim. Bauman (2005), em seus estudos, tece justamente sobre esta modernidade líquida, fluída, sobre as movências das relações e dos relacionamentos.

Então, para longe do que possa ser discutido em termos de literatura e/ou o que seria a literatura acrescida ou não do adjetivo canônica ou ‘não-canônica’, a grande questão que se coloca, por ora, é que a discursividade de Carolina Maria de Jesus resiste, sobrevive e situa em outro lugar – talvez para além do que possa ser creditado pela noção do cânone. Nessa perspectiva, o livro *O cânone colonial* (1997) aponta-nos alguns direcionamentos não para a descrição das características de um cânone como em *Altas literaturas* (1988) e em *O cânone ocidental* (1995) – ao inventariar um conjunto de autores da ordem deste cânone – mas no deslocamento daquilo que é instituído enquanto modelo ‘clássico’ de uma época, de uma historicidade que é determinada, comumente, por uma minoria ética e de grupos socialmente determinados, fazendo-nos refletir sobre o lugar de instituição de um cânone ou ainda perpetrando-nos ajuizar sobre os paradigmas que se instalam neste ou

naquele dado momento, que bem podem, se outras fossem as indicações, naturalmente serem alterados.

Assim, a partir desta direção de pensamento, poderíamos inferir que a discursividade literária de Carolina Maria de Jesus talvez seja para alguns da ordem do ‘estranho’, pois ela resta como alguém que, sabidamente, escreveu peças teatrais, sambas populares, carta, contos, diários – gênero que a fez conhecida e divulgada em mais de 40 países e traduzida em mais de 13 idiomas.

Nesse sentido, não tem esta pesquisa o compromisso de discutir/singularizar o que seria ou não da ordem da literatura, mas, tão somente, indicar que o que estamos tomando enquanto discursividade literária independe da instituição/legitimação de um lugar neste campo epistemológico denominado literatura ou como literatura; passa ao léu também de uma escolarização formal de um dado autor, no caso em questão de Carolina Maria de Jesus. Independe até de uma intitulada formação literária clássica/formal, embora fosse notório que a presente autora fora leitora de textos clássicos do romantismo a julgar que estes seriam o modelo a ser abraçado por ela ao se lançar na tarefa de ser escritora.

QD e DB antes de serem e se constituírem um relato real da vida de alguém, é um gênero discursivo nas acepções elencadas por Bakhtin. Para o referido autor, o gênero discursivo acha-se assim definido:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade

humana [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gênero do discurso* (BAKHTIN, 1997, p.279 - grifos do autor).

Desse forma, será sobre este viés que a presente proposta, sobretudo, esta seção, também deverá se ater, paralelamente ao relato sobre *a escrita de si*. Esta se constitui tão somente em uma leitura entre tantas outras possíveis. Trata-se, aqui, de pesquisar sobre a escrita de si, com base nas propostas foucaultianas, sobretudo, no texto de título homônimo: “A escrita de si”, como também “A vida dos homens infames”, ambos pertencentes ao livro: *O que é um autor?*, com o desígnio de realizar uma análise discursiva que leve em conta as singularidades da tessitura de QD: em que nas fissuras dos cadernos encardidos se faz evidenciar uma *escrita de si* que, a par de colocar como pauta a vida miserável das pessoas sem grandes e nobres feitos traz para as discussões na década de 1960, um discurso sobre as marginalidades, sobre os miseráveis, sobre a vida dos personagens sem importância e, assim, instaura, um discurso<sup>65</sup> outro para além do categorizável, para além do reconhecido, legitimado.

---

<sup>65</sup> Discurso aqui será retomado a partir das asseverações de Foucault: “[...] Os discursos tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 2008, p.54-55).

Em razão disso, origina em ‘devir’ um tipo de discursividade singularizada, distanciada dos modelos em voga intitulados como canônicos, a saber: a escrita livre, o vocabulário comum, sem erudição, com palavras de uso cotidiano, já que a escola literária vigente era contrária ao elitismo. Carolina “desestabiliza” o posto e é um desestabilizar entre aspas, não no sentido de reinaugurar novas formas de dizer, mas por voltar a formas antigas e se valer delas para compor um diário sobre a vida das pessoas sem notoriedade. Nesse sentido, parece inaugurar um discurso singular para dizer da vida dos desafortunados. Talvez, por esta razão, em seu evidente afastamento do modelo apregoadado na época, esse sujeito tenha encontrado nos diários íntimos, uma saída possível – entenda-se, necessária, ainda que incompatível com os ditames da academia.

Insistimos nesta possibilidade do devir, pois que, a exemplo do que já postulou Foucault,

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem, sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2008, p.50).

Por ora, importa considerar QD como gênero discursivo intitulado memorialístico. Segundo Mathias:

O gênero memorialístico inclui fundamentalmente as memórias, as autobiografias, certas correspondências e os diários, porque em todas estas expressões a memória representa o elemento primacial que lhes serve de traço comum. Partilham também o facto de se centrarem na pessoa do autor, privilegiando o olhar individual, pois que é dele, e da sua singularidade, que decorre todo o resto (MATHIAS, 1997, p.41).

Importa-nos, por ora, dizer que ao nos valermos do termo rasurado, estamos insistindo em demonstrar que a obra de Carolina Maria de Jesus – não somente aqueles textos que foram publicados, mas outros que se encontram na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – não é/não seja, evidentemente, pura poética de resíduos. Carolina, enquanto sujeito empírico, com uma dada escolaridade, com profissão não reconhecida, ainda assim, tinha projetos literários; tanto assim o é que deixou sob os cuidados de sua filha Vera Eunice, vários gêneros discursivos escritos e não publicados.

Não se trata somente de uma poética de resíduos; há, seguramente, um projeto que se não fora levado ao extremo, é porque fora impossibilitado por fortes coerções socioeconômicas, culturais e acadêmicas que ajudaram a silenciar autora e obra nos escaninhos do esquecimento. Na Biblioteca Nacional, é possível ter acesso aos manuscritos desta autora: 37 (trinta e sete) cadernos não publicados e, ainda, não separados por gênero discursivo.

Discursividade rasurada é um vocábulo impresso por nós – como já assinalamos – para sugerir a tentativa do sujeito-autor de se valer do processo de reescrita com o intuito de tentar

autorizar a sua produção, circunscrevendo-a ou tentando circunscrevê-la nos limites imprecisos do gênero discursivo legitimado pelos pareceres da academia. Tarefa inglória, pois, esta do sujeito-autor, já que desconhecendo a chancela para se infiltrar nos meios acadêmicos, vale-se, justamente, do modelo romântico e dos vocábulos raros quando o modelo de literatura aceito, na década de 1960, era avesso aos moldes românticos, antagônico ao vocabulário incomum.

Nessa discursividade literária rasurada, há um processo que demonstra, visivelmente, as práticas de escrita, isto é, as tentativas de inscrições de um sujeito em um processo de aquisição de uma língua, ainda que houvesse o anseio deste sujeito, inscrevendo-se por práticas de leitura e escrita, um projeto literário (ou seja, há o desejo de construir uma produção artística, seja lá o que isso for).

Retomando as discussões sobre a escrita rasurada de Carolina, gostaríamos, *a priori*, de deixar evidente que a acepção rasurada não traz aqui nenhuma conotação depreciativa de nossa parte. Trata-se, antes, de elencar as singularidades de uma escritora que, para além das ausências de políticas culturais e educacionais em nosso país, conseguiu, em devir, destacar-se, em meio às suas limitadas possibilidades financeiras, econômicas e culturais e trouxe à baila uma exterioridade espaço-temporal que quicá passasse despercebida por outros sujeitos que não tinham e não teriam as especificidades de Carolina; dentre elas, deter as práticas de leitura e escrita, de maneira autodidata impetrada.

## **Considerações finais**

Acreditamos que não só a composição formal de um diário deve se constituir em alguns alinhavos deste capítulo, mas ainda a natureza intrínseca do diário enquanto tentativa de escapar-se à loucura, fugir à solidão e evadir-se do desespero de

não ter nada a dizer. Assim, mais que apontar a estrutura do diário: texto cíclico (o início pode ser o fim e, este por sua vez, aquele), com datas indicativas da passagem inexorável do tempo, escrito em primeira pessoa, com um confidente virtual (aquele que é, de certa maneira, confiado para que leia as confidências possíveis ou sequer as possa ler) – é cogente o que viemos apontando ao longo desta pesquisa de que o diário idêntico ao que dissera Blanchot (2005), atenuaria o perigo da solidão, aferiria a possibilidade daquele que se encarrega de anotar o dia, a possível garantia de se constituir nas fissuras/nas fendas do dito e recompor no presente (no momento da escrita no diário) os fatos passados e remendar a natureza intrínseca de um sujeito ou ainda a individualização de um sujeito.

Neste aspecto, Carolina acaba por confidenciar os sentimentos controversos que lhe constituem, embora não tenha plena consciência deles. Esta contradição, conforme já dissemos, é visível/apreensível na materialidade linguística nos relatos inclinados de revolta, tristeza, solidão, agonia, denúncia, desesperança e miséria. Cumpre-nos dizer que ao construir um diário, aquele que o faz se vale da tentativa de recorrer às lembranças e, recompor o passado ou aquilo que dele ficara retido. Assim, tenta constituir um mosaico de si, por meio de um exercício de si, nos moldes aqui arrazoados. Neste caso, então, ao intencionarmos uma analogia com o que viemos discutindo anteriormente sobre uma discursividade rasurada em Carolina Maria de Jesus em contraponto com a noção de diário, poderíamos aventar que a construção do diário é mobilizada por efeitos da memória enquanto prática para a constituição de uma subjetividade que se acode da tarefa de juntar remendos do passado no momento presente (de construção do diário). Ao vincular, por meio da escrita cotidiana, a tentativa de construção de um espaço para desafiar a morte, preservar-se do esquecimento, aquele que o faz se mune de processos intermitentes entre a memória e o esquecimento. É neste

exercício entre ambos (memória e esquecimento) que o diário vai sendo tecido com a sensação iminente de que aquele que escreve afasta a solidão e preenche os dias com a ilusão de ‘escrever para não morrer’.

Blanchot acresce que o diário “está ligado à estranha convicção de que podemos nos observar e que devemos nos conhecer” (BLANCHOT, 2005, p.275). Seguindo este raciocínio, diríamos que Carolina cataloga na pauta do cotidiano as dores por ter se ‘iludido’ com os homens e restar com três filhos; lamenta um amor (os sentimentos amorosos por alguém que não se fixa em lugar algum); arrola as fragilidades de uma administração pública; registra o abandono dos que não conseguem suprir suas necessidades primárias e saem em busca dos propalados serviços sociais; elenca o cotidiano miserável; enfim, anota “para salvar sua vida pela escrita, para salvar seu pequeno eu (as desforras que se tira contra os outros, as maldades que se destilam) ou para salvar seu grande eu, dando-lhe um pouco de ar” (BLANCHOT, 2005, p.274).

Para o referido ensaísta e crítico literário, no diário “narra-se o que não se pode relatar. Narra-se o que é demasiadamente real para não arruinar as condições da realidade comedida que é nossa” (BLANCHOT, 2005, p.272). Talvez, em função disso, o diário possa alimentar esta sensação quase dolorida de confabular o segredo tanto para aquele que se lança na empreitada de construir um diário, tanto aquele outro que atina que via diário/escrita terá acesso à natureza intrínseca de uma confissão. Confissão, neste caso, não na assumpção de uma culpa, mas na ordem da declaração de um possível segredo.

Carolina Maria de Jesus confessa/escreve ‘para não se perder na pobreza dos dias’ e intenta preservar os dias vividos, sob a garantia de tê-los passado para o papel. Segundo ainda Blanchot: “Escrevemos para nos salvar das esterilidades”. “Escrevemos para nos lembrar de nós” (2005, p.275). Neste aspecto, o da tentativa de permanecer por *il filo di tempo* ou da

pretensão de nos lembrar de nós, haja nos diários de Carolina, sobretudo em QD, uma discursividade que diz do quarto de despejo e da tentativa de um sujeito de alçar, pela escrita, outro lugar, não entre os favelados, mas na sala de estar.

## Referências

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. De Maria João da Costa Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CARRIJO, Fabiana Rodrigues. No ensaio da ‘escrita de si’: a escritura rasurada de Carolina Maria de Jesus. In: **Michel Foucault e o discurso**: aportes teóricos e metodológicos. MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. Uberlândia: EDUFU, 2013, (Linguística IN FOCUS, 9) p.121-149.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é uma literatura menor? In: **Franz Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1978. cap. 3, p. 25-42.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. 7. ed. Trad. José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 2009.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In:\_\_. **O que é um autor?**. 7ª ed. Trad. de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 2009. p. 87-126.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In:\_\_. **O que é um autor?**. 7ª edição. Trad. de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 2009. p.127-158.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21ª ed, São Paulo/SP, Edições Loyola, 2011a. 79p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo** – diário de uma favelada. V. 1 da Coleção Contrastes e Confrontos. São Paulo: Oficinas Gráficas de Linográfica Editora Ltda, 1960.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Sacramento: Editora Bertolucci, 2007.

KOTHE, R. Flávio. **O cânone colonial**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1997.

MATHIAS, M.D. Autobiografias e diários. In: **Revista Colóquio/Letras**. Ensaio, nº143-144, janeiro 1997, p.41-62. Disponível em: <http://coloquio.gulbendian.pt./sirius.exe/explore>. Acesso em: 29 de dezembro de 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert. **Cinderela negra**. A saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert. **Carolina Maria de Jesus**: emblema do silêncio. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Texto disponível em: <http://cefetsp.br/edu/eso/cidadania/meihysp.html>. Acesso em 24/06/2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

**Um pouco de poesia...**



## ENTRE TEXTOS E POEMAS

Otaviano José Pereira

### Banca de tese

#### I

#### (Poema contaminado)

A razão,  
gancho na garganta da palavra,  
transpassa meus poemas  
em fresca sangria,  
feito a carne aberta do gado.  
Exposta, em postas, nos açougues,  
estanca veias abertas do verbo  
no espetáculo barato da morte das horas.

Por que reluta em nomear essências  
como um empoeirado livro de Filosofia?

Filosofias chegam tarde demais aos poemas,  
já madrugados nos orvalhos.

A consciência de mundo emerge quando já passaram,  
na lentidão do pasto,  
a procissão de músculos das ancas  
e cabeças sonolentas do gado.

A poesia reside mesmo  
é na casca das coisas mais previsíveis e simples,  
inútil, opaca e pura.  
Não há como o povo permanecer ausente do poema  
só pela sabotagem da razão.

A força de seu olhar sereno  
é que dá vida ao mundo inerte.

No festim perene de alienados  
em enganosos rituais da vida plena,  
a razão é que necessita do poema  
ao ver ruminar o tempo de vidas felizes  
e tão livres de perguntas.

Quando o poeta pergunta, em demasia,  
o porquê,  
torna-se um natimorto para o sentimento.

A palavra que basta  
não convém resultar numa escravidão que a nutre,  
feito uma financeira  
sob tilintar midiático do enganoso pote de ouro  
mostrado nos gráficos dos acontecimentos

Mas há uma grandeza da razão,  
que a flor do poema esconde  
em seus espinhos,  
feito um escudo protegido.

Se, ao cabo de tudo, virar palavra,  
pedaço miúdo e frágil do mundo,  
ou letra morta para o barulho das ruas,  
eu me rendo,  
- e entendo -  
por que nunca pude completar um poema,  
como a obra envidraçada  
de um engenheiro  
- do nada!

## II (Poema também contaminado)

No terreiro de meus poemas,  
onde galinhas, laboriosas e alegres,

ciscam verdades fáceis  
para o gasto de suas rotinas,  
teimam em cair, como meteoros,  
as palavras-pedras de sempre.  
- Palavras quebra-língua  
em proparoxítonos indecifráveis:  
Sísifo, físico, metafísico...

E se transformam num éter de cultura dos Árcades,  
que me intoxica as veias  
e se reflete nas olheiras  
ou na radiografia dos pulmões.

O colorido acadêmico das ideologias  
dissimula o pó industrial das palavras,  
feito o mercúrio dos garimpos  
que mata os rios para dar brilho aos metais.

Não adianta virem me dizer  
que ser feliz é fácil,  
bastando ser simples  
- pois o ser simples que é difícil.

Na felicidade *fashion* das passarelas  
essa conquista inglória deixo-a para o caseiro do sítio,  
que não tem compêndios nem livros de poemas ou filosofias  
na cabeceira da cama,  
quando o galo canta suas madrugadas repetidas  
na plenitude de ouvidos deseducados.

Sem as raízes de brasilidade tupi-guarani,  
sou o lugar onde as linguagens se desencontram.  
Num mundo feito de silicões e *ships*,  
enquanto devoro um lanche no *MacDonalds*  
o delírio pós-moderno me ergue, em desencanto,  
como se morasse dentro de uma bolha encantadora.

O ser, abstrato,  
vira a sucata de uma civilização  
que nunca foi plena,  
no pleno vapor de seu progressismo.  
E me faz transformar o poema  
numa brilhante aula expositiva  
para as lombadas douradas dos livros  
que versam sobre o nada, como ninguém.

Aí me vejo travestido numa mula metafísica,  
puxando, na carroça do tempo, uma alma ausente.  
E tentando, em vão, ver o verde dos vales sob o asfalto e a lógica,  
quando arrasto a máquina do corpo para o trabalho.

Das linhas de montagem  
do sentimento permitido, acabo,  
ao final, tão finalmente,  
por não saber  
onde não estou.

### **III** **(Universidade)**

Nervos tensos na burocracia  
de laboratórios em baias de vidro.

Passos largos em corredores  
e dores sem dores de computadores.  
Essência e existência  
e excelência de excrecência  
em pobres rimas de horrores.

Vendedores de corações acorrentados  
e destinos gerenciados  
pela moeda podre de saberes prostituídos.

Cienciazinha despida de paixão,

e inércia de olhos sem janelas para a poesia das ruas.

Torres de conhecimentos arrogantes,  
enclausurados nos portões do poder  
e sacramentados nos diplomas do mercado.  
Não valem um de meus versos,  
perdidos para sempre nas gavetas do esquecimento  
- menos no cofre sagrado desse meu coração finito.

E o que faço aqui,  
sentado sobre um banco de livros?

Olho o túnel do tempo da infância,  
no pó das ruas de terra batida,  
derretido nessas vidraças opacas.

Crianças de pés no chão jogam bolas de gude.  
E nós, sábios de alma faustiana,  
preparamos a caixa de Mefistófeles,  
real/virtual e multicolorida,  
para empacotar os sonhos de suas vidas.

#### **IV** **(Observatório trivial)**

A Biologia, a Antropologia, a Sociologia...  
Êta!, todas as ciências me estudam  
E eu sou, pelo meu corpo, só o que meu corpo é  
e não adianta pedir nada mais a ele.  
Esse pau torto de cerrado  
vira contraponto aos arames farpados  
de meus próprios cercados.

Uma cabra de olhos cândidos e duvidosos,  
mastiga teorias e me instiga a pensar sempre o óbvio:  
sob as réguas do conhecimento  
o mundo está em toda parte e em parte alguma,

como extensão das viseiras.

Na varanda,  
na volta circular do dia,  
eu a convido para o chá das cinco  
e ela sonha com uma vaga na Academia.

Não dou bola para seu delírio de imortalidade  
e boto o dedo em riste:  
Que-que-isso?  
Você nessa grossa casca caipira  
e os pés cheios de lama e bosta?

Aí percebo:  
É na inutilidade das palavras que somos idênticos!  
E as enciclopédias nos esquecerão  
como tarefa rasa de limpeza acadêmica!

No rescaldo de nossa conversa  
os pássaros celebram as sobras de pão,  
enquanto miro o fundo de mais um sol poente  
- e permaneço inculto.

Nas cãs de meu rosto,  
sob o banho de luz dessa tarde em despedida  
já sou, hoje,  
seguramente,  
o prenúncio de mim mesmo  
- desde o primeiro dia da Criação.  
É assim que me faço em poema inacabado  
feito uma nódoa na toalha do tempo.

Leio tantos livros com páginas em branco,  
parecendo estar em quarentena desde antes de nascer.

É que meu coração não palpita como antes  
e este tempo de agora insiste em ser eterno.

Ao me declarar como tal,  
Ao fim e ao cabo, o que diria?

Fruto sempre adiado de uma árvore tombada.  
numa banca de aprovação  
só essa cabra, de silencioso coração,  
me entenderia!

**V**

**(Fractais de jardins)**

Fica então, declarado,  
que não passo da medida de meu poema.  
Um todo-inteiro em fragmentos,  
como o corpo de uma pedra,  
substancial e sólida,  
vira o cascalho das veredas  
pisoteado pelos calcanhares apressados  
que disputam a corrida do cifrão.

Palavra sobre palavra,  
pedra sobre pedra,  
formam o refrão e a ordem.  
E eu sou pelo poema  
como quem dissimula o ser árido  
na graça ilusória do verso,  
só para tornar o tempo vivido (que não volta)  
uma infância perene.

A poesia tanto se faz necessária quanto nos engana.  
Nela todos os dias têm chuvas de verão  
e o sol de volta, em tardes indecisas.  
Todas as ruas têm brincadeiras de roda,  
- mesmo aquelas ocupadas pelas tropas -  
e em todas as árvores há invisíveis declarações de amor  
nos corações flechados em suas cascas.

Mas a vida, na soltura anárquica dos sonhos  
não é um perene revoar de pombos!

O que importa,  
se o poema que me molda  
é a verdade da alma mais frágil?

É quando nada mais resta  
da inocência derretida,  
no balde cheio da lógica.

## **VI** **(Margaridas)**

Semelhante a pires de milenar louça chinesa,  
com suas pétalas em disco,  
as margaridas me fazem pensar  
na simplicidade absolutíssima  
do rosto invisível de Deus.  
- d'Aquele que existe  
ou d'Aquele que não existe.

Quando as contemplo, distraído,  
é a Terra inteira que se me oferece  
e me afaga, num abraço eco-poético.

Ah! Se eu pudesse dar conta  
dessa beleza tanta,  
sem qualquer ostentação!

Um luminoso sol de verão,  
ou a solidão incompreensível das estrelas  
são mais belos que todas as flores  
dos Jardins Suspensos da Babilônia  
ou dos verdes artificiais das salas de espera de consultórios.

E meu jardim anda maltratado,

transformado na imagem e semelhança  
desse coração lento e fiel,  
que pulsa para servir à verdade da vida  
- que nenhum gênio de Da Vinci compreendeu.

No rigor cotidiano de meus passos,  
pisando em pétalas envelhecidas,  
meus olhos nem percebem a fragilidade de Gaia  
exposta na simplicíssima vida  
das margaridas.

Mas os ralos caminhos desse jardim  
são a rota de anjos decaídos.  
E as margaridas ali jazem,  
em esplendoroso silêncio  
e nem pedem para ser ornamento para nada.

Em sua beleza,  
melancólica e embaçada,  
apenas refletem,  
num espelho ou num quadro imaginário,  
o sublime martírio de Van Gogh.

Margaridas-flores,  
Margaridas-mulheres,  
brincadeiras de roda ou terror atômico,  
registros cartoriais ou canteiros de cemitérios...

De tão formosas em sua simplicidade  
Margaridas não podem ser, meu Deus,  
apenas um nome a mais!

## **VII** **(Criaturas)**

Que faz do homem,  
criaturinha díspar,

muita coisa em coisa alguma,  
algo digno desse nome?

Uns amam ou juram que amam;  
outros afirmam, de pés juntos,  
que o amor não existe, justo quando mais o necessitam.

Uns cometem crimes passionais;  
outros só escrevem poemas, novelas e romances  
- talvez por mera falta de coragem.

Uns cometem suicídio como o único remédio para a vida fora dos  
eixos;  
outros decoram todos os versículos da Bíblia em busca de salvação.

Uns criam partidos políticos e jamais descem de suas tribunas  
confortáveis;  
outros amam os pássaros e a natureza franciscanamente.

Uns se orgulham de nunca terem faltado ao trabalho;  
outros mordem o caníço que põe nas bocas o discurso sobre a vida  
boa.

Uns lutam para fazer transplantes de órgãos – quem sabe, de cérebros?  
outros se contentam em criar músculos na academia.

Uns vegetam feito tiriricas à beira de muros seculares e lodosos,  
outros – ué, não seriam os mesmos? – viram escravos de regras das  
repartições.

E outros, mais outros...

Nem sei mais o que vai no cofre de segredos  
dos corações dessas criaturas.

## VIII

### (Poema sem solução)

A guerra,  
aberração da Humanidade,  
pode ocupar as páginas do poema?

Ao poeta  
cumpre falar de seu tempo  
mas não parece haver portas de saída  
- para si mesmo ou para os beligerantes.

Quem o ordenou a enxergar  
apenas a beleza das flores  
como se não houvesse carnificina?

Judeus e palestinos  
já não conseguem tirar a trava dos olhos  
e a “rosa de Hiroshima, estúpida e inválida”  
do poeta diplomata  
continua ampliando seu cogumelo pelos ares.

Na sede do Império  
negociantes da paz  
continuam a movimentar  
o disco arranhado dos discursos  
diante de corpos tombados  
- enquanto a mídia, atônita,  
torce o pano de chão ensanguentado  
no esgoto da História.

Os dias circulares  
tendem a fazer deste meu coração  
um congelador do ódio amargo.

E eu não consigo  
escrever teses universitárias

sobre o destino da Humanidade  
- e nem concluir meu jantar.

## **IX - Leviatãs**

Gafanhotos nostradâmicos  
continuam cuspiendo o fogo  
de centúrias anunciadas  
e aniquilando toda possibilidade do poema.

Em estado beligerante,  
poetas que se prezam  
não silenciam por medo,  
covardia ou vaidade,  
mas por mera impossibilidade  
de abrir as portas da palavra,  
que liberta corações trancafiados.

Feito máquinas gigantescas,  
que defecam o estrume da Humanidade,  
helicópteros despejam dos céus  
toneladas de homens raivosos  
vestidos em verde-oliva.

Eles pousam de paraquedas  
e se diluem pelo solo pátrio  
como a chuva venenosa do ódio,  
que lavou toda a beleza de seus olhares.

Nos vilarejos ocupados,  
entre montanhas intransponíveis do medo,  
crianças brincam  
com a bomba armada de seus destinos,  
e o diálogo com a morte  
vira viciada rotina,  
como nas roletas dos cassinos.

Não há mais olhares inocentes  
para figurar na fotografia do mal.  
Para além das utopias.  
os portões fechados da cidade são reais.

Máquinas de guerra  
vão devorando a lucidez dos homens  
enquanto babam sobre os corpos  
como dinossauros sem cérebros.

**X**

**(Poesia & política)**

Saio dos sonhos,  
de dentro dos cobertores das noites,  
e enfrento o sol nascente  
como quem se prepara  
para abrir a oficina do poema.

Teorias e delírios.

Avançar para dentro das horas  
na rotina das ferramentas  
e ter de arriar as portas de velhas utopias?

Trazer de volta  
mãos oscilantes de dias pregressos  
é o que me fortalece e não me basta.

*Selfies* e fotos de mãos dadas me são dispensados;  
e a ferrugem dos dias  
ou as névoas que embaçam caminhos  
armam a tenda do jogo.

As casas empilhadas nos morros  
são o altar dos acontecimentos.  
E as crianças,  
sacerdotes de hoje e profetas do amanhã.

Ganho de volta os becos das vilas  
como um rato farejador de lixeiras  
abestalhado e sem rumo,  
- nem compromisso com a higiene e a moral.  
Só amor e raiva ao povo iludido, misturados.

Desengravatados e dissonantes,  
meus poemas são a raspa do prato da vida.  
Me saciam o bastante  
- mas ninguém os lê.

Palavras que nada dizem  
me protegem das verdades dos justiceiros,  
quando me tornam um criminoso a mais  
- sem interesse aos seus tribunais.

De resto,  
o povo permanece atento  
à lama discursiva e midiática  
de límpidos parlamentares,  
entronizados em seus nichos eleitorais.

É o que de fato importa  
- e necessitam –  
como veneno letal para seus aplausos.

Política e poesia:  
óleo e água.

## **XI** **(Mau cheiro)**

Legisladores proclamam  
decretos, portarias, medidas...  
numa derrama de artigos:  
retalhos de um falso-brilhante Iluminismo,

que convocam à “cidadania”.

Palavras vindas dos tapetes vermelhos  
são o verniz sobre a lama  
do solo pátrio.

Baratas engravatadas,  
humanas,  
sobre-humanas,  
kafkianas,  
acorem,  
nos corredores das horas,  
para o jogo da partilha  
de seus manuais.

A política vira um alabastro,  
pseudo-evangélico,  
para minhas narinas.

## **Sobre o organizador e os autores**

## Sobre o organizador

**Welisson Marques** é pós-doutor em Educação e Análise do Discurso pela Universidade de São Paulo (USP); Doutor em Estudos Linguísticos e Mestre em Linguística - fomentado pela CAPES - pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU); Especialista em Metodologia do Ensino-Aprendizagem em Língua Estrangeira - Língua Inglesa. Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas. É, também, Bacharel em Direito e Bacharel em Teologia, e advogado inscrito na OAB-MG. Professor e Pesquisador em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Atua como docente permanente e coordenador no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica; no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT); e, também, na Graduação em Letras / Licenciatura Plena em Língua Portuguesa (IFTM/UAB).

## Sobre os autores

**Ana Lúcia de Figueiredo** é mestranda em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Possui graduação em Letras - Português pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2017). Atua no cargo de Assistente de Laboratório da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**Anderson Claytom Ferreira Brettas** é Pós-doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e pela Universidad del Magdalena - Colômbia (História Econômica). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); licenciatura em História (Simonsen), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. É Professor, Sociólogo e Historiador. Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba, atuando nos cursos de formação de professores (Química, Ciências Biológicas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação. Integra o CEHAL/PUCSP - Centro de Estudos de História da América Latina da PUC-SP - e o Grupo de Pesquisa "Nación, Región y Relaciones Internacionales en el Caribe y America Latina", da Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés. Membro da diretoria da Adhilac - Asociación de Historiadores latinoamericanos y del Caribe - desde 2014. É líder do GPED - Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Ensino humanizado de Ciência e Tecnologia (IFTM/CNPq).

**André Souza Lemos** possui doutorado em Comunicação e Semiótica: Tecnologias da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001); mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990); e bacharelado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987). Foi professor adjunto da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), e atualmente

integra o corpo docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Tem experiência nas áreas da Ciência da Computação e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Matemática da Computação, Ensino de Ciência da Computação, Semiótica e Cultura Informática.

**Ariany Palhares de Oliveira Borges** é mestre em Educação (Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM); Pós Graduada em Ensino de Artes Visuais (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG); Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO); Língua Brasileira de Sinais - Libras (Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ) e Docência, Tradução e Interpretação de LIBRAS (UNÍNTESE); Graduação em Licenciatura em Letras/Libras - Faculdade Eficaz (2019), Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (2014), Ciências Biológicas pela Universidade Metropolitana de Santos (2012) e Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2007).

**Camila Aparecida Oliveira da Costa** possui especialização em Educação Profissional aplicada à Gestão de Projetos de Aprendizagem pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Realizou curso de aperfeiçoamento em Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a pesquisa: Uma proposta de seminário sobre violência contra a mulher na cidade de Uberaba(MG). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Atualmente é professora efetiva na Escola Estadual Santa Terezinha.

**Camila Cunha Oliveira Giordani** possui mestrado em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal – Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Atualmente é Pedagoga na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba-MG. Atua com assessoria pedagógica na Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico da Pró-reitoria de Ensino. Atuou nas áreas de História do Livro e da Leitura e no Acervo de Obras Raras e Antigas da Biblioteca Baptista Caetano

d’Almeida da UFSJ (obras do século XVI ao início do XX). Possui pesquisas nas áreas de Letramento e Alfabetização, História da Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado.

**Carolina Andrade Rodrigues da Cunha** possui mestrado em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM - Campus Uberaba (2016); especialização em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2012) e graduação em Licenciatura em Letras, habilitação Português/Espanhol, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM (2010). Atualmente, é professora efetiva em regime de Dedicção Exclusiva de Português e Espanhol do IFTM - Campus Paracatu.

**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli** é doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); mestre em Educação [linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática] pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); especialista em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, ambas pela Universidade Federal Fluminense (UFF); e licenciado em Ciências Exatas - Habilitação Matemática pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professor do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC) e membro da Red de Investigación Sobre Enseñanza de la Investigación (RISEI).

**Elaine Antunes Fidélis** possui mestrado em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Atua profissionalmente como Inspectora Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. Tem experiência na área de Educação, atuando diretamente nas escolas, auxiliando-as na gestão legal, pedagógica, pessoal,

administrativa, financeira, vida e escrituração escolar, análise de dados (avaliações externas), elaboração dos projetos políticos pedagógicos, regimento escolar, implantação e implementação dos projetos e das políticas adotadas pela S.E.E. - Secretaria de Estado da Educação.

**Elisa Antônia Ribeiro** é Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É Doutora em Educação (2010), pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui Mestrado em Tecnologia/Área de concentração - Educação Tecnológica, (2002), pelo CEFET/MG (2002). Possui Graduação em Pedagogia (1989), pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá (UNIARAXÁ). Possui Especialização em Gestão de Instituições Educacionais (1999), pelo CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Professora e Pesquisadora em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Professora nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT).

**Fabiana Rodrigues Carrijo** é professora adjunta do departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. É doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). É Tem experiência na área de Letras, com ênfase em História da Subjetividade a partir de Michel Foucault: práticas de leitura e escrita de si; Escrita e Leitura - produção de subjetividade; leitura e produção de textos I e II; Lendo a literatura ou a literatura nos lendo: práticas de leitura e escrita de si, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, letramento, gêneros literários, escrita de si, discurso das minorias e ficção.

**Flávia Júnia Justino Pacheco Garcia** é Mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Tecnologia em Desenvolvimento Social pelo Instituto

Federal de Educação Tecnológica (2007) e graduação em Letras Português/Inglês - Faculdades Associadas de Uberaba (2012). Possui pedagogia pela Universidade de Uberaba (2013); e Pós-Graduação em Supervisão e Inspeção pela UNIASSELVI e Pós-Graduação em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Trabalhou como Assistente Técnico Educacional na Superintendência Regional de Uberaba de 2013 a 2014 e atualmente é Assistente Administrativo no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em práticas de leitura e utilização das TICs em plataformas de ensino-aprendizagem à distância.

**Gabriela Fernanda Silva Borges** é mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade de Uberaba (2005). Atualmente é assistente de alunos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, coordenadora de tutoria do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e coordenadora de registro e controle acadêmico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - campus Uberaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

**Geraldo Gonçalves de Lima** possui Pós-Doutorado em Educação (2016-2017) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Educação (2013) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2006). Especialista em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação a Distância (2008). Licenciado (1999) e Bacharel (1998) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - São Paulo (PUCCAMP - SP). Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba (Pós-Graduação Stricto Sensu - Programa - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica), e do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (Licenciatura em Computação - UAB / Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica / Polo - Programa - Mestrado Profissional em Educação Profissional e

Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT, sob coordenação do IFES)), assim como exerce o cargo de Coordenador Geral de Ensino na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

**Jeanne Gonçalves Rocha** é Mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. É graduada em História, pela Universidade Estadual de Montes Claros, e atua como técnica em assuntos educacionais no Núcleo de Apoio Pedagógico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – campus Patrocínio.

**Kátia Aparecida da Silva** Oliveira é doutora (2016) em Literatura (Programa de pós-graduação em Letras, área de concentração Literatura e Vida Social) pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Assis, com período sanduíche no Centre Dona i Literatura da Universitat de Barcelona. É Mestre (2008) em Literatura Espanhola (Programa de pós-graduação em Letras, área de concentração Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana), pela USP - Universidade de São Paulo. Possui graduação em Letras Bacharelado (2005), com habilitação em Português e Espanhol e Licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol (2006) pela USP. Atualmente é professora adjunta de Literaturas da Espanha do curso de Letras da UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas da Espanha, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura e memória, literatura e mulher, construção ficcional e literatura e crítica social.

**Karina Luiza de Freitas Assunção** é professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/ESEBA. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, possui Mestrado em Linguística pela mesma universidade, Especialização Lato Senso em Estudos Linguísticos: "Fundamentos Para Ensino e Pesquisa" UFU (2006-2007) e em "Literatura: Teoria e Crítica" UNESP (2005-2006). Graduada em Letras/Português e Inglês e Pedagogia. Autora dos livros "O sujeito, a subjetividade e a verdade

em José Saramago" (2017) e "A caverna de José Saramago: lugar de enfrentamentos entre o sujeito e o poder" (2011). Organizadora dos livros "Olhares discursivos para os enunciados midiáticos, artísticos e literários" (2018) e "Enunciação e discurso: língua e literatura" (2014).

**Luciano Marcos Curi** é Doutor em História das Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Possui Mestrado em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (2002); Especialização em Teoria e Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História e em História do Brasil República pela UFU; e Graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá (1997), atual Uniaraaxá. Possui experiência na docência em História no Ensino Fundamental, Ensino Médio (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Economia), Ensino Superior e Pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Desenvolve pesquisas na área da Educação, Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino. Atua no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET) do IFTM-Câmpus Uberaba e no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica ofertado em Rede Nacional (PROFEPT).

**Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes** possui Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLM/UFRJ - 2017), mestrado pelo PPGLM/UFRJ (2011), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Bacharelado e Licenciatura - 2010) e graduação em Comunicação Social - Faculdades Integradas Hélio Alonso (2006). Tem experiência nas áreas de Filosofia com ênfase em Ética, Filosofia Política e Filosofia da Tecnologia. Atualmente é professor efetivo de filosofia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

**Maria Elizabeth Bueno de Godoy** é Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (2014), com ênfase em História e Historiografia Antiga, especializada no estudo da obra de Tucídides e nas leituras do Livro IV. Mestre em História Social da Cultura pela

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009), com ênfase na discussão entre *mythos* e *lógos* contemplada no debate historiográfico das obras dos helenistas Jean-Pierre Vernant e Marcel Detienne; pesquisadora na área de Grécia Antiga, financiada pela agência CAPES. Monitora dos cursos de Antiga e Medieval durante os anos de 2007 e 2008. Graduada e Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Professora de língua e literatura inglesa certificada pela Universidade de Cambridge (UK).

**Norma Ferreira da Cunha** é Mestre em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM; Pós-graduada em Metodologia do Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, pela Universidade de Uberaba, em 2006. Possui graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (2004). Possui cargo público em assistente em administração pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, tendo atuado na coordenação e assessoria pedagógica junto à coordenação pedagógica da Central de Idiomas Modernos (CIM) da UFTM.

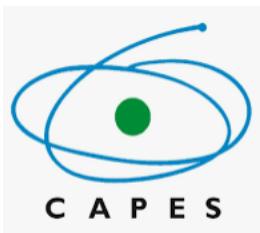
**Otaviano José Pereira** possui Pós-doutorado em Educação pela Uninove de São Paulo (2016); Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1992); Mestrado em Filosofia Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987); e Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980). É professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, campus Uberaba-MG. Integra um grupo de pesquisa em Educação (GRUPEFE), da Uninove, São Paulo, liderado pelo Prof. Dr. Antônio J Severino, e do Grupo de Pesquisa em Discurso e Educação da Linha 1 (Práticas Pedagógicas) do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, liderado pelo Prof. Dr. Welisson Marques, ambos cadastrados no CNPq.

**Paula Teixeira Nakamoto** é Pós-doutora em Educação pela Universidade de Coimbra (Portugal); Doutora em Ciências pela

Universidade Federal de Uberlândia (2011); Mestre em Ciências pela mesma universidade (2004). Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Goiás (2001). É professora titular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, atuando nos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica e no Programa de Pós Graduação da Rede Federal (ProfEPT). Coordena o Mestrado ProfEPT no IFTM. Tem interesse nas áreas: Tecnologia Educacional, Gamificação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Realidade Virtual, Realidade Aumentada, Educação à Distância e Programação para WEB.

**Renato Avellar de Albuquerque** é doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2005). Especialização em Educação, com ênfase em EAD, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010) e mestrado em Educação, na linha de pesquisa sobre EAD, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Tem experiência no ensino e na pesquisa nas áreas de História, História da Educação, Ensino de História, Formação Docente e Educação a Distância. Atualmente é professor na rede municipal de Canoas, atuando na Secretaria de Educação em projeto de implementação tecnológica no município de Canoas. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre.

**Apoio:**



Esta obra intitulada *Educação, Linguagem e(m) Discurso - Perspectivas Teóricas e Analíticas* está dividida em três partes e apresenta estudos e pesquisas realizados em diferentes programas de pós-graduação em Educação e Estudos da Linguagem no Brasil nos últimos anos: o primeiro eixo trata sobre perspectivas histórica e analítica em educação profissional; o segundo enfoca processos e práticas educativas; e o terceiro eixo aborda a educação superior, o ensino de línguas e a literatura.

Nesse sentido, estão congregadas pesquisas realizadas por colegas professores e pesquisadores de diferentes instituições do país: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais (SRE-MG), além de professores-pesquisadores de diferentes *campi* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Todos os capítulos possuem, no mínimo, um doutor como autor ou coautor.

**O organizador**



Educare  
Publicações