

Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

BÁRBARA AMARAL MARTINS  
FABIANO QUADROS RÜCKERT  
FABIANO ANTONIO SANTOS  
Organizadores

# TEMAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO SOCIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL





Bárbara Amaral Martins  
Fabiano Quadros Rückert  
Fabiano Antonio Santos  
(Organizadores)

TEMAS E PRÁTICAS EM  
EDUCAÇÃO SOCIAL NO ESTADO  
DE MATO GROSSO DO SUL

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2020

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Imagem de Capa:** Pixnio  
**Revisão:** Analista de Escrita e Artes

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ  
Meri Gleice Rodrigues de Souza – Bibliotecária – CRB-7/6439

---

T278

Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul / Bárbara Amaral Martins, Fabiano Quadros Rückert, Fabiano Antonio Santos (organizadores) - 1. ed. - Curitiba [PR] : CRV, 2020.  
300 p.

Inclui bibliografia  
ISBN Digital 978-65-5868-458-9  
ISBN Físico 978-65-5868-459-6  
DOI 10.24824/978655868459.6

1. Educação – Aspectos sociais – Mato Grosso do Sul 2. Educação inclusiva 3. Identidade de gênero na educação 4. Prática de ensino. I. Martins, Bárbara Amaral. org. II. Rückert, Fabiano Quadros. org. III. Santos, Fabiano Antonio. org.

20-67138

CDD: 370.115  
CDU: 37.013.78

---

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL  
EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2020

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)  
Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFSF)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Helmuth Krüger (UCP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujiic (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
<i>Os Organizadores</i>	

PREFÁCIO .....	19
<i>Regina Tereza Cestari de Oliveira</i>	

## EDUCAÇÃO E GÊNERO

CAPÍTULO 1	
A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	27
<i>Jorge Luís Mazzeo Mariano</i>	
<i>Rosemeiry Assunção Alves Zozias Lima</i>	

CAPÍTULO 2	
SEXUALIDADES E GÊNERO EM PESQUISAS: respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ e ‘trasver’ o mundo.....	43
<i>Constantina Xavier Filha</i>	
<i>Francisca Alves da Silva Stefanelli</i>	
<i>Samuel da Silva Souza</i>	

CAPÍTULO 3	
INTELIGIBILIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO DA PRISÃO: reflexões sobre policiais penais mulheres em Campo Grande (MS) .....	59
<i>Alylme Reynaud D’Avila</i>	
<i>Clayton da Silva Barcelos</i>	
<i>Tiago Duque</i>	

## FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

CAPÍTULO 4	
PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO: notas para uma análise bourdieusiana.....	77
<i>Márcia Regina do Nascimento Sambugari</i>	
<i>Júlia Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim</i>	
<i>Joelma De Souza Nogueira Dalarmi</i>	
<i>Reinária Augusta Rodrigues de Carvalho</i>	

CAPÍTULO 5  
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:  
olhares e dizeres de professoras atuantes em  
Centros de Educação Infantil do município de Corumbá-MS..... 89

*Estefânia Manholer*

*Sílvia Adriana Rodrigues*

*Alberto Albuquerque Gomes*

*Camila de Arruda Rocha*

CAPÍTULO 6  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
SABERES SOBRE A IDENTIDADE ..... 105

*Deyvid Tenner de Souza Rizzo*

*Andreza Sumára Gomes dos Santos*

*Iris Costa Soares*

*Rogério Zaim-de-Melo*

### **LUDICIDADE E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

CAPÍTULO 7  
BRINCADEIRA É COISA SÉRIA!  
SE A PROFESSORA NÃO ESTIVER POR PERTO..... 121

*Gerson de Arruda*

*Isabella Fernanda Ferreira*

CAPÍTULO 8  
A QUALIDADE ESTÉTICA DA VIVÊNCIA E A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO..... 135

*Maria Franciane Bezerra de Oliveira*

*Erika Natacha Fernandes de Andrade*

CAPÍTULO 9  
NO QUINTAL DA NOSSA ESCOLA:  
uma experiência de projeto escolar com argila,  
vivenciado na Escola Jatobazinho no Pantanal  
de Corumbá, Mato Grosso do Sul ..... 153

*Francisca Renata Oliveira*

*Cláudia Araújo de Lima*

## EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE

CAPÍTULO 10	
INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: uma revisão de literatura .....	169
<i>Mariana Patricia Soares de Oliveira</i>	
<i>Jeanny Monteiro Urquiza</i>	
<i>Gilmar de Lima Galvão</i>	
<i>Bárbara Amaral Martins</i>	
CAPÍTULO 11	
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: relatos de docente e estudante com Transtorno do Espectro Autista .....	183
<i>Andressa Santos Rebelo</i>	
<i>Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira</i>	
<i>Maria Ana Farinaccio</i>	
CAPÍTULO 12	
ESTUDANTES COTISTAS DO ENSINO MÉDIO DO IFMS/CAMPUS CORUMBÁ: as significações no processo de escolha profissional .....	199
<i>Fernanda de Figueiredo Costa Leiras</i>	
<i>Josiane Peres Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 13	
DESCAMINHOS, MEDO E VIOLÊNCIA NO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI .....	217
<i>Maria Rita Ferreira dos Santos</i>	
<i>Vanessa Catherina Neumann Figueiredo</i>	
CAPÍTULO 14	
A CONSTRUÇÃO DA AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E A PRIORIDADE SOBRE A QUALIDADE .....	233
<i>Fabiano Santos</i>	
<i>Cristielly C. Silva</i>	
<i>Euclides Gussule</i>	
<i>Rennan A. Santos</i>	

## EDUCAÇÃO ESCOLAR E INTERCULTURALIDADE

CAPÍTULO 15 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL REPUBLICANO: entre mudanças e continuidades .....	249
<i>Fabiano Quadros Rückert</i> <i>Nathalia Claro Moreira</i>	
CAPÍTULO 16 O ENSINO DA ARTE E DA CULTURA A PARTIR DA ICONOGRAFIA INDÍGENA KADIWÉU NAS ARTES VISUAIS SUL MATO-GROSSENSES .....	265
<i>Evelin Andrade Padilha</i> <i>Beatriz Xavier Flandoli</i>	
CAPÍTULO 17 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO SOCIAL E DO CONHECIMENTO SOCIAL: reflexões para a formação de professores e para a prática pedagógica .....	281
<i>Amanda de Mattos Pereira Mano</i> <i>Ana Gabrielle Alves de Almeida</i>	
ÍNDICE REMISSIVO .....	293

# APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS – Campus do Pantanal (PPGE-CPAN) completou dez anos de atividade em 2019, tendo como área de concentração a Educação Social. Durante a sua existência, o PPGE-CPAN colaborou com o desenvolvimento de um expressivo volume de pesquisas cujos resultados se encontram disponíveis para consulta no banco de dissertações do programa.

A disponibilização das dissertações produzidas pelo PPGE-CPAN para consulta na internet atende ao compromisso institucional da UFMS com a divulgação e o fomento da ciência. E este mesmo compromisso justifica a produção do livro intitulado **Temas e práticas em Educação Social no Estado de Mato Grosso do Sul**, obra que apresentamos para apreciação do público.

Na condição de organizadores, acreditamos que a obra tem potencial para reforçar os vínculos do PPGE-CPAN com a comunidade externa e oferecer uma contribuição importante para estimular a reflexão sobre as pesquisas na área da Educação Social produzidas em Mato Grosso do Sul, a partir de diferentes perspectivas teórico-práticas.

Produto de interações entre docentes, discentes e egressos do PPGE-CPAN, o livro configura-se como uma coletânea de capítulos escritos em linguagem clara e acessível que tem como público-alvo todos os interessados na interpretação acadêmica dos fenômenos educacionais e na promoção de práticas de ensino e aprendizagem emancipadoras. E, dentro deste público mais amplo, o livro concede especial atenção para profissionais da Educação, educadores sociais, estudantes de graduação e de pós-graduação e pesquisadores de diferentes áreas acadêmicas.

A coletânea é composta de dezessete textos que sintetizam conhecimentos produzidos no âmbito PPGE-CPAN. Ela contempla temas diversificados que possuem em comum três aspectos. São eles: (1) a preocupação com questões epistemológicas que influenciam na interpretação do processo educacional; (2) a reflexão crítica sobre as práticas educacionais promovidas no âmbito da Educação Social e (3) a discussão sobre os desafios de uma educação democrática comprometida com a equidade e com a valorização das diversidades. Percebe-se, no conjunto dos textos, um exercício de pensar sobre a prática educacional – exercício que, muitas vezes, é prejudicado pela carência de materiais adequados.

Considerando a diversidade de temas abordados pelas pesquisas do PPGE-CPAN, o conjunto de textos da coletânea foi subdividido em cinco sessões. Contudo, consideramos pertinente enfatizar que a divisão adotada é artificial, na medida em que todos os capítulos se inserem no âmbito da Educação Social e todos resultam de trabalhos desenvolvidos por discentes, egressos e docentes do programa.

A primeira seção recebeu o título de **Educação e Gênero** porque reúne três estudos que possuem em comum a proposição de uma reflexão sobre as interações entre gênero e educação. Ao fomentar a discussão sobre os diferentes tipos de violência praticadas contra as mulheres e ao denunciar as incoerências e preconceitos dos estereótipos socialmente produzidos a respeito da sexualidade, os estudos de gênero provocaram forte impacto no ambiente acadêmico e também influenciaram nas pesquisas produzidas pelo PPGE-CPAN. No primeiro capítulo do livro, Mariano e Lima revisam a construção histórica do conceito de gênero, destacam autores relevantes na configuração deste campo de estudo e apontam para a configuração de disputas políticas em torno dos significados do gênero. Posteriormente, o capítulo escrito por Xavier Filha, Stefanelli e Souza destaca temas como a violência sexual contra meninos no município de Corumbá (MS) e a discussão sobre gênero nos livros do Pacto Nacional pela Educação. As autoras afirmam que os estudos de gênero exploram assuntos socialmente considerados “desimportantes”; e tratam do “imoral”, do “desqualificado” e do “indecente”. Contestar esta pré-atribuição de valor e denunciar as violências que se manifestam nas relações de gênero, também são responsabilidades dos educadores e das instituições de ensino. A mesma linha de interpretação pode ser observada na escrita de D’Avila, Barcelos e Duque, autores do capítulo que trata das experiências de educação vivenciadas por mulheres que atuam como policiais na penitenciária feminina Irmã Irma Zorzi, localizada na cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. Partindo da premissa de que o cotidiano da penitenciária produz impacto na subjetividade das mulheres, tanto das que se encontram privadas de liberdade, quanto nas profissionais que atuam na instituição, os autores realizaram uma investigação etnográfica para compreender como as policiais penais mulheres conciliam a profissão com a sua identidade feminina.

Na segunda seção, intitulada **Formação e Identidade Docente**, reunimos três textos. O capítulo escrito por Sambugari, Amorim, Dalarmi e Carvalho explora as trajetórias de docentes procedentes de diferentes áreas acadêmicas. Buscando compreender como determinados sujeitos se inserem no campo da educação e como se constituem enquanto docentes, as autoras concederam especial atenção para fatores como o percurso de escolarização, as condições econômicas da família e as relações sociais estabelecidas ao longo da formação profissional. Na sequência, Manholer, Rodrigues, Gomes e Rocha abordam questões que envolvem a identidade dos docentes que atuam num segmento específico do sistema escolar de ensino: a Educação Infantil. Sem desconsiderar a existência de uma construção imaginária mais ampla a respeito da figura da “professora”, as autoras ressaltam a importância de uma reflexão sobre as particularidades do trabalho educativo desenvolvido pelas profissionais da Educação Infantil e refutam a ideia presente no senso comum de que

o atendimento das crianças na primeira infância, oferecido nas instituições genericamente chamadas de creches, dispensa conhecimentos científicos. Rizzo, Soares e Santos apresentam um estudo de cunho bibliográfico sobre a identidade docente e destacam contribuições procedentes de diferentes áreas acadêmicas (sociologia, antropologia, história e filosofia) na constituição de uma hermenêutica desta identidade.

A seção intitulada **Ludicidade e Sensibilidade na Educação Escolar** é composta por três capítulos que abordam, sob diferentes perspectivas, o ensino escolar das crianças, tanto no que diz respeito ao público, quanto no que concerne aos conteúdos priorizados e procedimentos didáticos adotados. O capítulo de Arruda e Ferreira trata da importância das atividades popularmente conhecidas como “brincadeiras” no âmbito da Educação Infantil, nos momentos destinados à Educação Física. Os autores realizaram uma pesquisa na rede municipal de ensino de Corumbá (MS), analisaram como os docentes percebem a brincadeira enquanto parte do processo educativo e como conduzem este tipo de atividade. Assim como as brincadeiras promovidas no ambiente escolar, as experiências de educação estética também influenciam no desenvolvimento das crianças e são contempladas pelo texto de Oliveira e Andrade, autoras de um estudo que ressalta a importância de práticas educativas capazes de estimular a sensibilidade estética das crianças. O nono capítulo do livro descreve uma experiência educacional realizada na Escola Jatobazinho – instituição de ensino da rede municipal de Corumbá voltada para o atendimento da população ribeirinha. O texto, de autoria de Lima e Oliveira, ressalta a importância da valorização do ambiente natural nas práticas de ensino e também apresenta para o leitor, algumas particularidades do atendimento escolar dos ribeirinhos do Pantanal.

A quarta seção do livro, intitulada **Educação, Políticas Públicas e Diversidade**, é composta por cinco estudos. Martins, Galvão, Urquiza e Oliveira participam da coletânea com um texto que revisa a produção acadêmica sobre a Educação Especial, voltada para o público da educação infantil, no estado de Mato Grosso do Sul. A revisão bibliográfica realizada pelos autores possibilitou a composição de um panorama a respeito de temas recorrentes nas dissertações e teses que tratam da Educação Especial e apontou a existência de lacunas que só poderão ser supridas mediante o desenvolvimento de novas pesquisas. A Educação Especial também é contemplada pelo texto de Rebelo, Pereira e Farinaccio. Neste, as autoras abordam experiências de ensino/aprendizagem de um estudante do Ensino Superior que possui Transtorno de Espectro Autista (TEA). A partir de um estudo de caso, o texto aborda questões como a importância do acolhimento dos alunos com TEA pelos seus colegas e ressalta a necessidade de adaptações pedagógicas para o atendimento de um público que, felizmente, está ampliando a sua presença no Ensino Superior.

As pesquisas sobre Educação Especial podem apresentar diferentes enfoques temáticos e podem oscilar de questões mais gerais (como as políticas públicas voltadas para as pessoas com necessidades especiais) para questões mais pontuais (como é o caso do aprendizado de alunos com TEA ou de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, por exemplo); contudo, elas sempre remetem ao tema da diversidade. O que é compreensível, sobretudo se considerarmos que os modelos rígidos de ensino e a padronização das práticas de avaliação são refutadas pela Educação Especial. Se ampliarmos o conceito de diversidade no âmbito da educação, podemos incluir nele a questão das diferenças socioeconômicas – tema relevante no quadro da educação pública brasileira. Este tipo de diversidade (aquela definida pela renda familiar do estudante) está contemplado no capítulo escrito por Leiras e Gonçalves. Dirigido para um público específico – alunos beneficiados por cotas sociais no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá, o texto trata das percepções que estes estudantes cotistas elaboram sobre sua situação escolar e suas expectativas de futuro. Santos e Figueiredo, por sua vez, apresentam os resultados de um estudo sobre as percepções de ex-agentes de segurança que trabalham com jovens em conflitos com a lei. A partir dos relatos destes atores sociais, e considerando as particularidades do atendimento dos jovens privados de liberdade, as autoras analisaram as estratégias de bloqueio e de reelaboração do sofrer desenvolvidas no cotidiano da interação entre os jovens infratores e os ex-agentes de segurança. Completando a seção, Santos, Silva, Gussule e Santos contribuem para a coletânea com um texto que trata da construção de uma agenda internacional e neoliberal para a educação. A partir de documentos sobre a educação elaborados e publicados pelos Organismos Multilaterais, os autores analisam o discurso produzido sobre a qualidade na educação e sobre o papel atribuído aos docentes por instituições como a UNESCO e o Banco Mundial. O capítulo também apresenta uma crítica aos interesses econômicos presentes na agenda neoliberal de educação – uma agenda que considera os docentes como potenciais “protagonistas” e como “obstáculos” para as mudanças desejadas.

A quinta e última seção recebeu o título de **Educação Escolar e Interculturalidade** porque é composta de três estudos que abordam as convergências entre a Cultura – aqui entendida na sua acepção mais ampla – e a educação escolar. Nesta seção, Rückert e Moreira participam com um capítulo sobre a educação escolar indígena no Brasil Republicano. Partindo de uma abordagem histórica, os autores identificam mudanças e continuidades na educação oferecida pelo Estado nacional brasileiro para os povos nativos e ressaltam a pertinência das discussões provocadas pelos estudos decoloniais e pela emergência da chamada epistemologia indígena. Xavier e Padilha escreveram um capítulo sobre apropriações da iconografia Kadiwé e ressaltaram a importância



da valorização da cultura e da arte indígena para a promoção de uma educação intercultural capaz de atender os objetivos apontados pela Lei 11.645/2008. A concepção da interculturalidade como força potencializadora da educação também está presente no capítulo 17 do livro; neste, Mano e Almeida abordam o papel da educação étnico-racial na promoção de situações de equidade e na desconstrução de estereótipos que formulamos sobre “nós” e os “outros”.

Apesar de distintos nas abordagens temáticas, nas proposições e nos aspectos teórico-metodológicos, os dezessete textos desta coletânea atendem ao compromisso institucional de socialização das pesquisas produzidas na Pós-Graduação da UFMS e, ao mesmo tempo, consolidam a interação entre pesquisadores mais experientes, mestrandos e egressos do PPGE-CPAN, sendo assim, frutos de trocas, diálogos e aprendizados coletivos. Cada capítulo foi pensado e escrito com o intuito de contribuir com a reflexão e a proposição de novas práticas. No conjunto, a obra aspira oferecer subsídios para a transformação da realidade educacional em Mato Grosso do Sul – uma realidade marcada por profundas desigualdades e expressiva diversidade sociocultural e que ainda revela práticas excludentes e de privação de direitos. Com a publicação do livro, o PPGE-CPAN reitera o seu interesse na efetivação de processos educativos mais inclusivos e equitativos, dentro ou fora dos espaços formais de ensino.

*Os Organizadores*  
Corumbá, setembro de 2020.



## PREFÁCIO

O processo de luta pela democracia no Brasil, em oposição à ditadura civil-militar (1964-1985) e ao Estado autoritário, com a participação de diferentes segmentos sociais, possibilitou que a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, garantisse um Estado Democrático de Direito, que requer a soberania popular, expressa no voto universal e no controle social da administração pública, um dos elementos principais da democracia. Permitiu, ainda, que incorporasse demandas importantes como o direito à educação, tema que integrava a pauta do movimento dos educadores. Esta Constituição Federal proclamou, conforme o artigo 6º, a educação como o primeiro direito social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados.

Os direitos sociais significam a consagração jurídica de reivindicações, sobretudo dos trabalhadores, de acesso ao padrão mínimo de vida civilizada a todos os homens e mulheres, face à miséria, aos mais baixos estados de pobreza, à discriminação das diferenças, à exclusão social, para elevar a condição humana dos titulares desses direitos, em uma sociedade em que a desigualdade é inerente às relações sociais capitalistas.

O processo de abertura democrática do país, a partir dos anos de 1980, ampliou a consciência dos cidadãos, como sujeitos de direitos, e intensificou a formação de movimentos empenhados em exigir, entre outros, segurança, saúde e educação, tornando-se obrigatórias e imediatas as medidas estatais em resposta às necessidades de transformar em realidade esses direitos, mediante políticas sociais. Estas políticas, podem elevar o bem-estar da sociedade, o mínimo esperado, em direção à diminuição da desigualdade social.

Nesse contexto, a pauta de luta no campo da educação se inscreve no sentido de ampliar a gratuidade e a obrigatoriedade da educação, sobretudo na educação básica, elementos fundamentais na garantia do direito à educação, associados à garantia da valorização docente, formação, renumeração e condições de trabalho, de melhores condições da oferta educativa, da jornada de trabalho, do financiamento da educação pública, da instituição e fortalecimento dos conselhos de educação e escolares, entre outros.

Se a cada direito corresponde um dever, o acesso de todos à educação implica o dever do Estado de prover os meios para que esse direito se efetive, por meio de políticas públicas, expressas em planos, programas e projetos educacionais.

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro 2009, conforme o artigo 208, a educação básica obrigatória e gratuita abrange a faixa etária

dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, ampliando o lapso temporal do ensino obrigatório, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e, portanto, o direito público subjetivo do cidadão em requerer, por meio de ação judicial, este direito educacional, com a possibilidade de se responsabilizar a autoridade competente. Além disso, estabelece que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia do atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Diante desta obrigatoriedade, para que o direito à educação se efetive não basta o acesso à educação escolar, se não se garantir a permanência mediante escolas em número suficiente para todos, ampliação de vagas na Educação Infantil, diminuição da evasão escolar e da defasagem na correlação idade e série, inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, universalização da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), ampliação de matrículas na educação superior, entre outros, fatores relacionados à perspectiva da qualidade social da educação. O padrão mínimo de qualidade é um princípio em que a educação escolar brasileira deve se pautar, estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A educação escolar, um espaço institucional permanente, sob a responsabilidade do Estado, não foi continuamente acessível e ofertada a todos, em uma sociedade marcada pela tradição histórica hierárquica e patrimonialista. No entanto, embora um espaço de contradições, ela tem importante papel na produção e disseminação do conhecimento, na formação para o mundo profissional do trabalho, da cultura, assim como da cidadania e está diretamente relacionada à participação de todos nos espaços sociais e políticos. Esta participação reconhece a gestão democrática da educação, princípio da educação nacional, que requer sujeitos individuais e coletivos, que participem da tomada de decisões, em um processo de aprendizagem e de luta política.

Não é possível ignorar as ideias contrárias às políticas sociais difundidas hoje, segundo uma lógica hegemônica neoliberal, no contexto da mundialização do capital, que vê a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada na liberdade de mercado. Essa visão, com base nos critérios de eficiência e competitividade, se curva à meritocracia (esforço individual) e não considera a posição de superioridade dos direitos sociais proclamados na Constituição Federal de 1988.

É nesse cenário que este livro, organizado em cinco seções, se apresenta. Abrange temas variados, no contexto brasileiro da atualidade, sobretudo no

Estado de Mato Grosso do Sul. Cada uma dessas seções constitui um campo amplo, abarcando diferentes tendências, concepções teórico-metodológicas e objetos de pesquisa. Sua organicidade se mostra por eixos temáticos, com foco nas questões sociais e demonstra, em várias situações de análises, como a sociedade, o Estado brasileiro, expressa suas necessidades individuais e coletivas, seus preconceitos e suas contradições.

A motivação inicial desta publicação foi um conjunto de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS – Campus do Pantanal (PPGE-CPAN), por discentes, egressos e docentes do Programa, ao longo de dez anos de atividades completados em 2019, na área de concentração Educação Social.

Na organização que este livro apresenta ao leitor, inicia com o significativo tema “Educação e Gênero”, tratando dos seus componentes ao discutir a constituição histórica dos estudos de gênero e a polissemia desse conceito, que se altera no tempo e no espaço; a violência que se manifesta nas relações de gênero, seja praticada contra as mulheres, seja violência sexual contra crianças e outras violências contra o ser humano; ao refletir sobre as experiências de mulheres policiais em um estabelecimento penal feminino. Os capítulos se posicionam, de forma consistente, contra qualquer forma de discriminação, de violência, de homofobia, de misoginia, que ferem a condição básica de dignidade humana.

A seção “Formação e Identidade Docente”, por meio dos seus três artigos, traz como preocupação central a inserção de professores no campo da educação e como a sua identidade vai sendo construída, mediante análise, no primeiro capítulo da seção, de suas condições de existência vivenciadas em suas trajetórias familiar, de escolarização e de formação; no segundo, a análise foca a identidade docente para atuar na educação infantil com crianças de até 3 anos de idade nas denominadas creches. Aliam-se a esses estudos as reflexões sobre o conceito de identidade docente formulado por autores do campo da sociologia e como esse conceito tem sido apropriado pelos pesquisadores para a compreensão do processo de constituição da identidade docente. Os artigos trazem contribuições importantes ancoradas em diferentes aportes teóricos e possibilitam novos questionamentos acerca da temática e reflexões sobre a prática pedagógica.

O livro chega à análise da “Ludicidade e Sensibilidade na Educação Escolar”, com três capítulos; o primeiro discute, por meio de pesquisa em uma rede pública municipal, o direito de crianças pequenas à Educação Infantil, especialmente o direito de crianças de 4 e 5 anos de idade, na pré-escola, de brincar e a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança; o segundo analisa como o potencial estético-poético das vivências pedagógicas

organizam a vida na escola e orientam o trabalho pedagógico com crianças da pré-escola; o terceiro, relata experiências do uso de recursos naturais em uma escola em regime de tempo integral que atende as crianças das populações ribeirinhas que vivem às margens do Rio Paraguai e também moradoras de fazendas nas proximidades do local. Os capítulos evidenciam a importância da educação escolar, formal, ao apresentarem experiências e práticas de ensino e aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da formação integral das crianças.

Na sequência, a seção concernente à “Educação, Políticas Públicas e Diversidade”, reúne cinco capítulos; o primeiro, apresenta uma revisão de literatura referente aos estudantes da Educação Especial, na etapa da Educação Infantil; o segundo analisa as concepções de estudantes, público também da Educação Especial, com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na Educação Superior; o terceiro reflete sobre a escolha profissional dos alunos cotistas do ensino médio integrado em um Instituto Federal; e o quarto, aborda o trabalho dos agentes de segurança que acompanham adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade. Esses capítulos contribuem para o reconhecimento da diversidade de populações no Brasil, de modo geral, pessoas historicamente excluídas do processo de escolarização e indicam os limites, ainda presentes na educação brasileira. Finaliza esta seção o capítulo que discute a construção de uma agenda internacional para a educação resultado de encontros mundiais (Jomtien, Dakar e Incheon), promovidos por Organismos Multilaterais, que apresentam uma concepção de qualidade da educação. Esta concepção fundamenta-se na ideologia neoliberal, cuja lógica é a formação para o mercado e o capítulo alerta para os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação e as suas repercussões nas políticas educacionais, na gestão e no trabalho pedagógico nas escolas.

A última seção, “Educação Escolar e Interculturalidade”, apresenta três capítulos; o primeiro sobre a educação escolar indígena no Brasil, com foco no período republicano, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, e o outro sobre o ensino da arte e da cultura, a partir da iconografia indígena Kadiwéu, salienta a importância da perspectiva intercultural no ensino da arte. Esta perspectiva compreende os conhecimentos científicos sem desconsiderar os conhecimentos tradicionais. Os autores chamam a atenção para a história das populações indígenas, sua sabedoria, suas práticas educativas sociais, e a importância de respeitar e valorizar as diferentes culturas e a cultura sul-mato-grossense. Acresce a esta seção o capítulo que discute relações étnico-raciais, sob a perspectiva da Educação Social e do Conhecimento Social e mostra a necessidade da crítica, no sentido de quem examina essas relações com

fundamentos teóricos, considerando-se o tripé de saberes políticos, identitários e estéticos, principalmente no que se refere à formação de professores.

O livro que tenho o privilégio de apresentar, mostra a tarefa da vida acadêmica dos seus autores que, mediante suas pesquisas, pautadas no rigor teórico-metodológico, explicitam o movimento do real no contexto social, sua complexidade e tensões, e desvendam as condições objetivas em que se inserem.

A leitura deste livro é fundamental e traz uma contribuição significativa para movimentos sociais, professores, estudantes, pesquisadores, nomeadamente do campo da educação, interessados em compreender e refletir sobre os temas apresentados em suas diferentes seções e na materialização dos direitos sociais às crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio de políticas sociais direcionadas a todos.

O convite à leitura do livro me faz lembrar do poema de Manoel de Barros<sup>1</sup>,

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Que possamos ser Outros, como afirma o poeta, em prol da universalização da educação, que atenda os princípios constitucionais do direito à educação de qualidade para todos e da gestão democrática da educação.

Campo Grande, MS, 29 de outubro de 2020.

*Regina Tereza Cestari de Oliveira*  
Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da  
Universidade Católica Dom Bosco

1 BARROS, M. *Retrato do Artista quando Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.





Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

# EDUCAÇÃO E GÊNERO



# CAPÍTULO 1

## A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDOS DE GÊNERO<sup>2</sup>

*Jorge Luís Mazzeo Mariano<sup>3</sup>*  
*Rosemeiry Assunção Alves Zozias Lima<sup>4</sup>*

---

Tenho de confessar que não esperava tanto de ti, portaste-te muito bem, como um homem, Sou um homem, Não negarei que o sejas, mas o costume tem sido sobreporem-se as tuas fraquezas às tuas forças, Portanto, é homem todo aquele que não estiver sujeito a fraquezas, Também o é aquele que as consegue dominar, Nesse caso, uma mulher que for capaz de vencer as suas femininas fraquezas é um homem, é como um homem, Em sentido figurado, sim, podemos dizê-lo, Pois então digo-te eu que o senso comum se expressa como machista no mais próprio dos sentidos, Não tenho culpa, fizeram-me assim [...] (SARAMAGO, 2008, p. 197).

### Introdução

A epígrafe acima foi extraída do livro “O homem duplicado”, de José Saramago. A obra narra o drama do professor de História Tertuliano Máximo Afonso, que descobre que existe uma pessoa que é a sua cópia exata. Durante todo o livro, o referido personagem trava diálogos consigo mesmo, denominando o seu “interlocutor” invisível de senso comum. O senso comum sempre aparece nas horas em que o personagem está sozinho, aconselhando-o acerca de suas ações, ora proveitosamente, ora preconceituosamente, como no caso acima.

Baseados nesse trecho da obra de Saramago, podemos ter um exemplo do que é o senso comum, seja qual for a adjetivação que se lhe queira dar, ele é uma construção. Assim também são as relações sociais de gênero. Elas são gestadas no seio da sociedade e da cultura e envolvem também disputas por poder.

- 
- 2 Este ensaio é um recorte do relatório da pesquisa de Pós-Doutorado intitulada “A formação de normalistas no extremo oeste paulista (1947-1975)”, desenvolvida entre 2017 e 2018 na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, dentro do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. Ademais, o presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.
  - 3 Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp (Câmpus de Presidente Prudente). Docente da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (Câmpus do Pantanal).
  - 4 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (Câmpus do Pantanal). Especialista em Educação na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS.

É possível perceber através de exemplos dos mais proeminentes pensadores, filósofos, sociólogos, que a misoginia e o androcentrismo possuem fortes ligações com a intelectualidade<sup>5</sup>. Em algumas ocasiões, os mais proeminentes intelectuais foram responsáveis pela criação do preconceito de gênero. Destarte, o senso comum não cria esses preconceitos, apenas os dissemina (*Não tenho culpa, fizeram-me assim [...]*).

Tendo em vista o caráter social e cultural das relações entre homens e mulheres (e, mormente, a naturalização da opressão daqueles sobre estas), o principal objetivo deste ensaio é discutir a constituição histórica dos estudos de gênero.

## Uma construção histórica

Segundo Amelia Valcárcel (2004), as mulheres ocidentais alcançaram a cidadania muito recentemente, somente após a Segunda Guerra Mundial. Boa parte dos discursos misóginos, de acordo com a autora, remetem ao período da ilustração rousseauiana tendo se desenvolvido juntamente com o movimento romântico desde a Revolução Francesa até meados do século XX. A misoginia obviamente não nasceu no período romântico, haja vista que o discurso religioso difundiu por muito tempo esse pensamento atribuindo às mulheres a culpa pelo pecado original. A novidade assentada pelo pensamento romântico foi a afirmação da superioridade masculina também pelo discurso laico e ateu<sup>6</sup>.

O período romântico, de acordo com Valcárcel (2004), tem início no final do século XVIII e se estende até as três primeiras décadas do século XX. Em sua primeira fase (1789-1848), os pensadores românticos buscam um afastamento da ilustração, produzindo muitas críticas ao período das luzes como sendo abstrato, impessoal, uniformizador etc. Em sua segunda fase (1850-1920), o romantismo já decadente exalta a individualidade, a transgressão dos limites e a loucura.

A *misoginia romântica* tratou de construir a figura da “mulher ideal”, isto é, “deixaram mulheres reais sem direitos, sem hierarquia, sem canais para exercer sua autonomia, sem liberdade em suma” (VALCÁRCEL, 2004, p. 25-26 – tradução nossa), e transformou o feminino em objeto filosófico. Assim, segundo Valcárcel (2004), tem início o processo de transformação de

5 Um exemplo pode ser encontrado em Jean-Jacques Rousseau que, em sua afamada obra *Emílio* (1762), escreve: “Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão” (ROUSSEAU, 1995, p. 428).

6 Valcárcel (2004) afirma que “Era uma superioridade ‘natural’ que correspondia a uma inferioridade ‘natural’ do coletivo feminino. Para afirmá-lo, foi necessário atribuir características essenciais e divergentes tanto aos homens quanto às mulheres. A filosofia e a biologia nascente farão sua tarefa secularizadora. [...] A mulher passou a ser fêmea, uma fêmea da espécie humana, com a qual toda a raça humana se naturalizou. [Dentro dessa perspectiva] [...] a vaca, a égua, a cadela e a fêmea humana são muito mais parecidas entre si em relação ao que a mulher tem em comum com o homem” (VALCÁRCEL, 2004, p. 24-26 – tradução nossa).

todas as mulheres em uma única mulher, de forma que tudo que se definisse para essa mulher deveria ser seguido por todas as demais. As mulheres passam então a ser “o outro”, o “restante” da humanidade<sup>7</sup>.

Apesar dessa misoginia, Andréa L. Gonçalves (2006) aponta que ainda no século XVIII é possível visualizar algumas iniciativas femininas como por exemplo a publicação da obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, em 1792, por Mary Wollstonecraft, ou mesmo com os escritos das *tricoteuses* que assistiam às sessões da Assembleia Constituinte durante a Revolução Francesa. Entretanto, no caso da referida revolução, o saldo não foi positivo para a causa feminina, haja vista que os preceitos iluministas que guiaram o espírito dos reformadores, não os levaram à emancipação feminina. As revoluções burguesas inclusive levaram o poder a se concentrar na esfera pública, diferenciando-a da esfera privada, procedendo ainda uma associação da figura masculina ao público e da feminina ao privado.

Michelle Perrot (1988) ressalta que na própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é possível perceber o caráter que o movimento revolucionário adquiriria indicando também o que as reformas burguesas reservavam para as mulheres.

Essa exclusão das mulheres pouco condiz com a Declaração dos direitos do homem, que proclama a igualdade entre todos os indivíduos. As mulheres não seriam “indivíduos”? A questão é embaraçosa; muitos pensadores – como Condorcet, por exemplo – pressentiram-na. Única justificativa: argumentar sobre as diferenças dos sexos. É por isso que o velho discurso retoma no século XIX um novo vigor, apoiando-se nas descobertas da medicina e da biologia. É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos (PERROT, 1988, p. 177).

Em meados do século XIX, com o início do movimento feminista, surgem algumas vozes que levantam resistência contra o discurso romântico. De acordo com Louro (1997), a discussão acerca do conceito de gênero passa necessariamente pela história do movimento feminista. Neste sentido, devemos retomar as lutas femininas que têm início como um movimento social no Ocidente a partir do século XIX.

A primeira fase do feminismo – ou primeiro feminismo liberal – reivindicava, em um contexto de poder androcêntrico e excludente, a igualdade de

7 Segundo Valcárcel (2004, p. 26 – tradução nossa), “Sem direito a sua propriedade, sua família, sua casa, sua educação, seu trabalho, seu casamento, sua herança. E, para fazer tudo isso bem, sem direitos políticos. A democracia patriarcal construiu uma certa igualdade relativa entre os homens às custas da redução comum das mulheres”.

direitos que os homens possuíam, como o voto e a educação. Desse modo, a chamada “primeira onda” do feminismo é marcada pelas manifestações em torno da questão do sufrágio universal e partiam das mulheres brancas das classes sociais mais abastadas<sup>8</sup>.

A medida que o movimento se desenvolveu, a bandeira do sufrágio universal se mostrou insuficiente para corrigir os anos de opressão sofrida pelas mulheres, fazendo-se necessária uma ampliação das reivindicações tendo em vista a inclusão progressiva do gênero feminino no espaço público, objetivo que poderia ser alcançado por meio da luta por direitos.

Neste sentido, Gonçalves (2006) aponta ainda para uma armadilha presente no sufrágio universal, haja vista que quando este foi conquistado pela população, somente uma pequena parcela desta, isto é, o estrato burguês da sociedade, que pode usufruir do direito ao voto.

Esta pequena parcela da população, a nascente direita, não estendeu este direito às mulheres. Os partidários da esquerda, por sua vez, apesar de intentarem ampliar a participação popular nas eleições, temiam que o voto feminino fosse conservador<sup>9</sup>. “Assim, as mulheres, talvez mais nesse assunto que em outros, poderiam contar apenas com sua organização e disposição para a luta” (GONÇALVES, 2006, p. 30).

O século XIX foi também o momento em que as mulheres tiveram uma maior projeção no espaço público. A industrialização e a diversificação na economia capitalista favoreceram que as mulheres ocupassem os diversos postos de trabalhos que surgiam. Mas é importante frisar que esse avanço no campo do trabalho não se dá desarticulado das antigas representações sobre o feminino, ou seja, se as mulheres não estavam mais ocupando o espaço privado que se imaginava (e se impunha) ser seu por excelência, os trabalhos executados fora do âmbito doméstico seriam aqueles diretamente ligados às funções exercidas no lar<sup>10</sup>.

8 Neste sentido, Louro (1997, p. 15) assevera que “Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma acomodação no movimento”.

9 Gonçalves (2006) elucida as origens dessa representação que associa as mulheres ao conservadorismo. Afirma que as mulheres não foram reconhecidas em seu trabalho junto aos homens nas revoluções, e assim não passaram a ter o status de cidadãs. Tendo sido abandonadas pelo Estado, a Igreja procurou fazer delas – que no seio dessa instituição já eram as responsáveis pela educação – ferramentas para reconquistar o espaço que havia perdido.

10 Essa visão androcêntrica da divisão sexual do trabalho parte de uma construção arbitrária do biológico: “O trabalho de construção simbólica [...] se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma *definição diferencial* dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo o que caracteriza pertencer ao outro gênero [...] para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina” (BOURDIEU, 2011, p. 33 – grifos do autor).

Gonçalves (2006) ressalta ainda que as profissões a serem exercidas pelas mulheres deveriam estar de acordo com o Código Civil, o que significava a obrigatoriedade da anuência de seus maridos para exercer quaisquer atividades laborais.

As ocupações eram divididas, grosso modo, de acordo com a origem social dessas jovens: as que provinham das famílias aristocráticas empobrecidas, e portanto sem dote para assegurarem um bom casamento, certamente em razão da educação formal recebida eram empregadas como governantas; as que ocupavam os postos mais baixos na administração ou no comércio em geral descendiam de pais artesãos premidos pelas exigências da “vida moderna” ou se originavam no êxodo rural que mobilizou mais mulheres do que homens na Europa durante o século XIX (GONÇALVES, 2006, p. 36).

Uma das profissões que estavam de acordo com a divisão sexual do trabalho era a docência. Em função do caráter maternal com o qual o magistério primário foi envolvido, e da necessidade crescente de profissionais para trabalhar nas escolas a partir da segunda metade do século XIX, as mulheres ocuparam esses postos que a elas se apresentavam quase que como uma “via natural”.

Perrot (1988) indica que o século XIX assiste a uma revalorização das mulheres que ocorreu concomitantemente a uma valorização das crianças, fazendo com que essas fossem incumbidas pela educação não só nos lares, como também nas escolas.

Pierre Bourdieu (2011) alerta para a necessidade de se reconstruir a história das estruturas que sustentam a dominação masculina. Desse modo, o autor ressalta a importância de a História das Mulheres exibir as mudanças, mas também as permanências e os agentes e instituições (e a escola é uma delas) que trabalham para construir essas constâncias. A escrita dessa história deve estar empenhada na desnaturalização das relações de dominação que nas diferentes épocas foram reforçadas em maior ou menor grau pelas instituições sociais<sup>11</sup>.

Essa conquista do espaço público pelas mulheres não significou uma ruptura total com o esquema de dominação ao qual eram submetidas. Como afirma Gonçalves (2006), essa ascensão feminina nas sociedades capitalistas pode ter tido também o efeito contrário, qual seja, o de agudização de sua situação de dependência econômica. Isto porque ao estarem submetidas no mercado de trabalho aos mesmos preceitos que as subvalorizavam no espaço privado, fazendo com que ocupassem cargos subalternos, as mulheres viam as suas possibilidades de emancipação econômica soçobremem.

11 De acordo com Bourdieu (2011, p. 102 – grifos do autor): “[...] ao trazer à luz as invariantes trans-históricas da relação entre os ‘gêneros’, a história se obriga a tomar como objeto o trabalho de des-historização que as produziu e reproduziu continuamente, isto é, o trabalho constante de *diferenciação* a que homens e mulheres não cessam de estar submetidos e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se”.

O século XIX também é conhecido pela produção de códigos que indicavam maneiras de se portar, voltados invariavelmente para as mulheres. Essas normatizações são mais evidentes na Inglaterra, que, sob a égide burguesa e o governo da rainha Vitória, instauraram um clima de forte conservadorismo de vertente puritana.

Ademais, de acordo com Gonçalves (2006), a força da economia inglesa que já contava com uma abundante mão de obra masculina em função principalmente do êxodo rural, permitia que as mulheres provenientes da burguesia não necessitassem trabalhar fora do âmbito doméstico. Assim, os oitocentos assistem também à criação de uma moral burguesa que possui como características principais o individualismo e a supervalorização do espaço privado, da intimidade. Obviamente essa moral iria delimitar muito bem os espaços nos quais homens e mulheres deveriam atuar e extrapolaria muito os limites do reinado da rainha Vitória.

Desse modo, com a divisão rígida imposta entre o público (espaço dos homens, ligado às características tidas como tipicamente masculinas como o pragmatismo, a rudeza, a sagacidade etc.) e o privado (espaço das mulheres, associado às representações que se impunham sobre o feminino, tais como a docilidade, a submissão e a maternidade), as atenções se voltaram para o doméstico e para as atividades que as mulheres deveriam exercer nesse espaço, fazendo com que a figura da dona de casa passasse a ser exaltada.

Com o decorrer do século XIX ficou clara intenção de construir uma divisão sexual do poder, com óbvio prejuízo para as mulheres. Perrot (1998, p. 175) afirma que, “[...] jamais os papéis sexuais foram definidos com maior rigor normativo e explicativo. O poder político é apanágio dos homens – e dos homens viris. Ademais, a ordem patriarcal deve reinar em tudo: na família e no Estado. É lei do equilíbrio histórico”.

Por outro lado, Gonçalves (2006) lembra que essa volta das mulheres ao âmbito doméstico não era vista com bons olhos pelo movimento feminista da época, mas alerta também que não se deve desprezar que a nova função de dona de casa trouxe um pequeno poder às mulheres, qual seja, o da administração do orçamento familiar<sup>12</sup>. Essa função pode ser analisada de dois modos: por um lado, como um retrocesso em relação à luta pela emancipação, pois muito embora se tratasse de um poder, ainda era de pequena monta, sendo exercido no recôndito do lar; e, por outro lado, como uma ferramenta de

12 Entretanto, apesar de ser um poder, este não deixou de ser moldado pelos detentores do poder que, para esvaziar de significado esse relevante trabalho, construíram a representação de que as mulheres são “naturalmente” consumistas: “O controle das despesas familiares pela dona de casa, menos comum na Grã-Bretanha do que na França, e que será prática comum também no Brasil nas primeiras décadas do século XX, levará à conclusão de que as mulheres apresentarão uma tendência nata para o consumo, assistindo-se, mais uma vez, à naturalização de um comportamento feminino construído historicamente” (GONÇALVES, 2006, p. 43).



resistência, haja vista que os rumos que seriam tomados pela família passavam pelas decisões das mulheres.

Independente de qual perspectiva se adote, é notável que o caminho trilhado pelo feminismo no século XIX não é composto apenas por progressos<sup>13</sup>. Na verdade, é na administração dos avanços e dos retrocessos que o movimento feminista construiu a sua organicidade, intensificando a sua luta e travando novas batalhas no século XX.

Existe uma grande heterogeneidade no final do século XIX e no início do século XX com o final de grande parte das monarquias e a ascensão dos Estados liberais republicanos. Como afirma Norberto Bobbio (1992), o Estado liberal passa a atuar como polícia, vigiando a esfera privada (de maneira mais tímida) e a esfera pública (de maneira mais enfática).

Floresce no século XX o Estado de bem-estar social, uma aposta na resolução dos problemas sociais por meio da intervenção estatal em todas as esferas da sociedade. O Estado procura desfazer a dicotomia privado x público, através da regulação de ambas com ações positivas, previdência privada e direitos trabalhistas.

A partir de meados do século XX, desenvolvem-se os feminismos da igualdade e os feminismos da diferença. Existem três vertentes entre os feminismos da igualdade: o feminismo liberal, o feminismo socialista-marxista e o feminismo radical.

No feminismo liberal ocorrem reivindicações pelo acesso das mulheres às profissões e à educação. Era um feminismo contra o Estado e, por isso, mesmo estando dentro do Estado de bem-estar social, lutava pela alteração das leis. Não se reivindicava direitos especiais, mas direitos iguais aos que os homens possuíam, bandeira que acabou por favorecer a passagem de um patriarcado doméstico para um patriarcado público.

Seria somente no final da década de 1960, já na “segunda onda” do feminismo, que a discussão acerca do conceito de gênero começa a despontar. O clima libertário marcado pelas manifestações de diversos grupos que teve seu ápice em 1968, proporcionou uma volta do movimento feminista que “[...] ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas” (LOURO, 1997, p. 16).

Nesse momento, o feminismo se diversifica e, se anteriormente possuía uma pauta reivindicatória mais restrita (em função de ter sido gestado no seio da elite), a partir da “segunda onda”, o movimento aumenta a sua abrangência. As

13 Perrot (1988) ressalta também a importância das feministas que procuraram superar os discursos que atribuíam às mulheres a condição de eternas subjugadas. Desse modo, a pesquisa feminista “[...] procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua ‘cultura’ e a existência dos seus poderes” (PERROT, 1988, p. 170).

mulheres das classes trabalhadoras desde há muito exerciam atividades laborais fora do espaço doméstico e, aos poucos, com o aumento da participação no mercado de trabalho, as atenções do movimento passaram a se voltar também para essas trabalhadoras. O fato de as mulheres estarem ausentes em algumas áreas do mundo do trabalho e de, naquelas em que estavam empregadas, costumemente encontrarem-se em posição subalterna, passa a ser questionado, assim como a invisibilidade e a desvalorização das atividades exercidas no lar.

No feminismo socialista-marxista a luta é contra o capital, entendido como equivalente ao androcentrismo. Em linhas gerais, entende as desigualdades entre homens e mulheres como resultantes do capitalismo e das relações de sociais de classe.

As pesquisas empreendidas pelas feministas começaram a se refinar. Louro (1997) assevera que algumas utilizavam o referencial marxista, enquanto outras se ancoravam na Psicanálise, entretanto houve uma forte tendência em se acreditar que as teorias criadas pelos homens não eram suficientes para subsidiar as análises acerca dos diversos aspectos da vida feminina que por tanto tempo foram negligenciados. Tendo em vista essa negação, surge o chamado “feminismo radical”, adotando o procedimento analítico de detectar a fonte de opressão sofrida pelas mulheres e em seguida construir argumentos que possam refutar a mesma.

Mas a luta das feministas, apesar de se ancorar em diferentes referenciais analíticos, convergia em muitos sentidos, principalmente em relação à luta contra as desigualdades e a opressão vivida em seu cotidiano. Uma das principais lutas foi travada contra o determinismo biológico sustentado ora pelo senso comum, ora pela ciência, que serviu por séculos para destinar mulheres e homens ao desempenho de funções sociais específicas (com evidente prejuízo para as primeiras), isto é, fazendo com que a anatomia<sup>14</sup> fosse um fator determinante e irrevogável.

Os feminismos da igualdade foram importantes à medida que explicaram a partir de diversas matizes a manutenção e a reprodução da assimetria nas relações entre homens e mulheres, que são cimentadas pelas formas de poder jurídicas, econômicas e biológicas. Entretanto, esses feminismos não conseguiram eliminar as desigualdades nas relações de gênero.

Os feminismos da diferença surgem no final do século XX e no início do século XXI. É notável nessa terceira fase do feminismo (ou pós-feminismos), uma crítica aos feminismos da igualdade, à sua busca pela igualdade em relação ao gênero masculino, que, segundo a sua concepção, apenas contribuiria

14 É digna de menção a expressão utilizada por Freud que ao se referir às relações entre homens e mulheres, afirmou que “anatomia é destino”. Gonçalves (2006, p. 45) ressalta que esse “aforismo provocativo, pronunciado por Freud em 1912, contribuiu para reforçar a fama de que o psicanalista gozava de nutrir inflexíveis preconceitos antifeministas”.

para que se apagassem as diferenças existentes entre o feminino e o masculino. Neste sentido, desponta o feminismo negro, o feminismo lésbico e o feminismo cultural propondo que se atente para as diferenças existentes entre as mulheres ao invés de se buscar a diferenciação entre homens e mulheres.

Nesse contexto, existem alterações radicais na estrutura do poder/saber e na estrutura patriarcal de gênero. Os conceitos de desconstrução, deslegitimação, relatividade e fragmentação identitária passam a ser mais discutidos, bem como as possibilidades de resistência quando os sujeitos são múltiplos e fragmentados. Essas discussões surgem em função de se alterar a concepção do poder, haja vista que este deixa de ser vertical ou horizontal, para ser exercido por meio de círculos que se interseccionam. Assim, a grande virtude desse debate foi ter chamado a atenção para a desconstrução do poder instituído.

## Os estudos de gênero

Louro (1997) ressalta que as feministas anglo-saxãs iniciaram o uso do termo *gender* a fim de rejeitar o determinismo biológico como forma única de diferenciação entre homens e mulheres. Isto porque, não são somente as características sexuais que determinam a diferença entre homens e mulheres, mas a interpretação social que se faz dessas diferenças.<sup>15</sup>

As primeiras formulações acerca do gênero provêm das feministas procurando analisar as relações entre homens e mulheres com o olhar voltado para a relação de poder existente:

Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (SCOTT, 2012, p. 333).

Um fato a se observar é que o estudo de gênero se voltava na maioria das vezes para a análise da opressão sofrida pelas mulheres. Essa inclinação tem forte ligação com o trabalho das feministas que procuravam construir uma história das mulheres, atuando tanto na esfera da militância como na acadêmica. Os estudos de gênero ficaram tão ligados à figura feminina, que, de acordo com Joan W. Scott (2012), no imaginário popular e mesmo na mídia existe uma clara associação entre os termos mulheres e gênero.

15 Neste sentido, Scott (2012) enfatiza a importância dessa diferenciação: "Permitiu às feministas recusar a ideia de que 'anatomia é destino', (significando que as diferenças anatômicas dos homens justificariam um tratamento desigual para as mulheres) e produziu conhecimento histórico e antropológico sobre as variadas capacidades e papéis que diferentes mulheres desfrutaram em diferentes lugares e diferentes tempos" (SCOTT, 2012, p. 341).

Scott (2012) enfatiza ainda que essa identificação é relacionada por um lado à luta das feministas para retirar a discussão acerca da relação entre homens e mulheres do campo biológico (assentando-se na ideia de que anatomia não é destino) e, por outro, à própria noção que se criou de que existe uma identidade feminina que transcenderia a própria cultura (o que remetia ao que exatamente era negado, isto é, a natureza na definição da identidade).

O que se percebe é que existem diferentes designações do que seriam as mulheres e quais as funções que devem desempenhar no seio da sociedade.

Isto significa que, em alguns períodos da história, mulheres são primariamente definidas como agentes reprodutivas, em outros como educadoras das crianças da nação, e até como as executoras da moralidade, e novamente como subversoras da razão. Elas são às vezes equiparadas com a natureza; em outros tempos, identificadas com a cultura. Em alguns períodos, elas foram entendidas como tendo a mesma alma dos homens, em outros elas foram distinguidas pela sua falta de razão. Mulheres se tornaram “o sexo” em algum momento do século XVIII na Europa, um rótulo que tem sido difícil separar até os dias de hoje em algumas áreas do mundo (SCOTT, 2012, p. 336).

Embora os estudos de gênero tenham sido gestados a partir de uma demanda feminina, eles são relacionais, ou seja, se referem a homens e mulheres em relação na sociedade. Ao se propor o estudo do feminino em relação com o masculino na sociedade, leva-se em consideração também as diferenças existentes entre os sujeitos de localidades<sup>16</sup> e períodos históricos distintos.

Apesar do tema ser totalmente relacionado às pesquisas sobre as relações sociais, Maria do M. Pereira (2012) afirma que os estudos de gênero foram tardiamente afirmados pelo campo das Ciências Sociais. Por muito tempo os denominados “consensos dominantes” impediram que se aprofundasse o estudo da temática das relações de gênero, situação que se alterou a partir de debates de cunho político e científico promovidos pelo movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970.

A autora afirma que mais de quatro décadas após a proposição do termo gênero por Robert J. Stoller<sup>17</sup> o conceito se ampliou para várias áreas e se aplica aos mais diversos objetos. Em função de sua larga difusão, o termo

16 Sendo assim, esse novo conceito passa a ser apropriado pelo feminismo e como não diz respeito apenas a uma sociedade, vários países passam a adotá-lo. “Assim, no Brasil, será já no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo ‘gênero’” (LOURO, 1997, p. 23).

17 Robert Jesse Stoller (1924-1991) foi um professor estadunidense na área de Psiquiatria e é considerado um dos primeiros pesquisadores a propor a utilização do termo gênero. Em sua obra *Sex and Gender* (1968), Stoller aborda as relações entre homens e mulheres afirmando que muito embora os comportamentos de ambos estivessem ligados às determinações de natureza sexual, nem sempre os indivíduos se identificavam com o seu sexo biológico.

gênero foi apropriado por vários países, mas nem sempre com a mesma significação, que, segundo Scott (2012), está longe de ser resolvida.

Em vez de (como eu equivocadamente pensei) tornar-se mais claro ao longo do tempo, gênero se tornou mais impreciso; o lugar de contestação, um conceito disputado na arena da política. Há ainda, com certeza, feministas que usam a palavra, mas agora é um termo de referência que atravessa o espectro político, com efeitos às vezes muito diferentes daqueles que as feministas originalmente intencionaram (SCOTT, 2012, p. 331).

Desse modo, vários são os questionamentos acerca de qual seria o significado do termo gênero e ao que se aplica. O certo é que se trata de um debate político e, assim sendo, é nessa indefinição que surgem políticas que buscam enquadrar o gênero e lhe dar significado. Scott (2012, p. 332) alerta que as atenções devem estar voltadas para essa disputa política, “[...] porque gênero é a lente de percepção através do qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino”.

Tal como Scott (2012), Maria Pereira (2012) também acredita que o conceito de gênero “[...] não é um termo ‘resolvido’ e ‘consensual’ de definição simples e operacionalização fácil (como é por vezes retratado) – pelo contrário, suscita múltiplas interrogações que importa considerar” (PEREIRA, 2012, p. 30 – grifos da autora).

Pereira (2012) discute também a relação conceitual que se estabeleceu entre sexo e gênero. A pesquisadora conclui que sendo o sexo dominado pelas concepções de gênero, não cabe então proceder uma distinção rígida que isole o gênero do sexo. Ambos são parte de uma mesma construção social.

Ademais, essa dicotomia entre sexo (natureza) e gênero (cultura) é perniciosa, haja vista que reforça as concepções que tanto tempo oprimiram as mulheres, pois as identificavam como sendo indivíduos ligados à natureza e, portanto, deveriam ser automaticamente excluídas da participação no espaço público.

Pereira (2012) exhibe uma definição possível para o conceito de gênero:

[...] gênero designa o conjunto de significados e valorizações associados, num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias “feminino” e “masculino”, e os processos, discursos e estruturas através dos quais se (re)produzem e negociam, de forma contínua mas variável, diferenciações e hierarquias entre pessoas e “coisas” com base nessas categorias (PEREIRA, 2012, p. 35 – grifos da autora).

A autora ressalta que antes da difusão do conceito de gênero, as ciências sociais se utilizavam do termo “papel sexual”. Desse modo, para cada contexto

cultural existiriam diferentes papéis sociais desempenhados por mulheres e por homens, de acordo com o comportamento que se esperava para o seu sexo. As ciências sociais explicavam que as instituições sociais (família, igreja, escola etc.) possuíam grande importância na definição das identidades sexuais de homens e de mulheres, pois seria através da socialização que os indivíduos “aprenderiam” o papel que deveriam desempenhar.

Louro (1997) refuta essa noção de papéis sociais, afirmando o caráter relacional do conceito de gênero:

Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. [...]. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p. 23-24).

Essa concepção de papéis sociais se enquadra dentro do funcionalismo estrutural de Talcott Parsons<sup>18</sup> e foi criticada ainda na década de 1960-70 pelas feministas, que já na época denunciavam o seu caráter reducionista e perpetuador das desigualdades e da opressão sofrida pelas mulheres.

Apesar de rechaçarem a teoria funcionalista parsoniana, algumas feministas se apropriaram da nomenclatura por ele utilizada, adequando-a à perspectiva dos estudos de gênero, criando assim a noção de “papéis sociais de gênero”. Mas essa apropriação se mostrou demasiado rígida, pois acreditava que a sociedade ensina um papel específico para a mulher e outro para o homem desempenhar. Pereira (2012), indica então que as críticas a essa concepção surgiram na década de 1980-90, denunciando o caráter essencialista da mesma. Isto porque ao considerar que existia um modelo de masculino e de feminino no qual os indivíduos seriam levados a se enquadrar, essa perspectiva teórica desconsiderava as diferentes variáveis que intervinham na construção das masculinidades e das feminilidades.

18 Talcott Parsons (1902-1979) foi o sociólogo que criou o sistema teórico analítico denominado de funcionalismo estrutural, que visava, grosso modo, compreender a estratificação social e a função desempenhada por cada sujeito na estrutura social. A respeito dos papéis sociais, “[...] Parsons argumentava que a especialização dos sexos em papéis distintos era fundamental não só para salvaguardar a saúde mental individual e defender os interesses das crianças, mas também para manter o equilíbrio da sociedade. [...] De acordo com o autor, para o empenhamento total do homem na profissão e para os efeitos de mobilidade social ascendente, o sistema familiar deve estar livre de qualquer competição interna e todos os elementos da família devem estar mobilizados em torno da maximização do desempenho profissional masculino” (PEREIRA, 2012, p. 37).

Outra crítica que pode ser feita a essa perspectiva teórica se refere ao fato de ela não levar em conta a inter-relação existente entre as diferentes dominações. Isto é, ao se constatar a opressão sofrida pelas mulheres também podemos (e devemos) observar que além da relação de dominação de gênero aí presente, outros fatores como, por exemplo, a classe social, intervêm e determinam o tipo de preconceito sofrido.

Pereira (2012) alerta para a necessidade de se levar em conta os debates que se travaram entre a agência e a estrutura<sup>19</sup>. No caso de uma perspectiva que considere rigidamente os papéis de gênero como posturas socialmente introjetadas desde a infância, não é possível pensar na capacidade do indivíduo subverter as normatizações que lhe são impostas, engessando, desse modo, as relações de gênero, que não passariam da encenação de um enredo previamente dado.

Neste sentido, é possível afirmar que as teorias que acreditam que as diferenças entre homens e mulheres podem ser explicadas unicamente pelas disposições sociais que são assumidas por ambos, na verdade acabam reforçando o dualismo de gênero. Isto esvazia o caráter relacional do conceito de gênero e impede que se pense em mudanças na relação de dominação, assemelhando-se justamente ao determinismo biológico que as feministas se opunham.

Destarte, com o aprofundamento e o refinamento das pesquisas sobre gênero, vários/as autores/as passaram a ressaltar a necessidade de que os estudos rompam com essa necessidade de estabelecer uma diferenciação entre homens e mulheres e, com isso, vemos se alargarem as possibilidades analíticas.<sup>20</sup>

## Considerações finais

Conforme abordado ao longo das páginas deste ensaio, os estudos de gênero tiveram uma longa trajetória desde as primeiras reivindicações femininas, passando pela estruturação do movimento feminista até chegar à formação atual (que, seguindo o movimento histórico, ainda está em construção).

A atualidade aponta para uma perspectiva teórica na qual se articulem as lutas e resistências a uma globalização que hegemoniza o poder no mundo.

19 Sobre a relação entre agência e estrutura, Pereira (2012, p. 39-40), afirma que "Vários/as autores/as – dos quais importa destacar, por exemplo, Bourdieu (1972), Habermas (1984a, b), Giddens (1984), Archer (1995), Mouzelis (1995) e Lahire (2002) – criticam as concepções dualistas que separam e opõem agência e estrutura e apresentam propostas teóricas que procuram ultrapassar este dualismo, problematizando determinações estruturais e agência individual de forma articulada".

20 De acordo com Pereira (2012, p. 42), "Os objetivos, sugerem, são descolar o estudo de gênero da comparação entre homens e mulheres, reconhecer a diversidade e a variabilidade de masculinidades e feminilidades, e incluir na análise outras dimensões do gênero que tinham sido sistematicamente negligenciadas pelo excessivo enfoque das teorias de papéis no processo de socialização".

Por isso, o feminismo de intersecção exige que se pense que nunca se é apenas um/uma, mas múltiplos/as.

Scott (2012) assevera também que uma definição de gênero ainda permanece nebulosa. O conceito não se sustenta somente na esfera sociológica, uma vez que também é associado à biologia, pois também se refere às diferenças sexuais. Mesmo que as teorias mais atualizadas acerca da sexualidade proponham uma desconstrução do termo gênero<sup>21</sup>, ele ainda causa impacto e suscita uma longa discussão.

É na própria arena da indefinição que o conceito de gênero se mostra fértil, haja vista que a afirmação de que os indivíduos tem a sua identidade sexual definida socialmente, faz com que estremeçam os defensores das posições mais conservadoras – apegados à biologia como único marco distintivo entre os sexos e a forma de se viver a sexualidade – que enxergam na teoria um grande perigo de subversão da lógica heteronormativa<sup>22</sup>.

De acordo com Scott (2012), não se pode pensar gênero separado da diferença sexual. A autora enfatiza que a definição de gênero sempre ficará em meio à tensão entre o que a sociedade e a cultura determinam para as diferenças sexuais e as múltiplas variações que a sexualidade humana pode adquirir. O gênero, nessa perspectiva, significa sempre um constructo inacabado que, de acordo com a autora, serve para explicar (sempre temporariamente) as diferenças sexuais.

Sendo assim, todas as tentativas de se criar normatizações inflexíveis (como o binarismo de gênero) refletem um desejo de se engessar a questão e transformar o gênero em um palco de eterna disputa política por poder através do conhecimento.

21 Scott (2012, p. 344) argumenta que: “De fato, os críticos *queer* do termo rejeitaram o uso do gênero porque, dizem, que ele está ancorado em uma concepção heteronormativa das relações [...]”.

22 Segundo Scott (2012, p. 344-345), “Para os oponentes do gênero, a palavra conjura fantasias de desejo de liberdade selvagem, de sexualidade descontrolada. [...] Se o termo gênero foi feito para instalar uma parede separando papéis sociais e sexo biológico, seus críticos vêem ao contrário a proliferação das sexualidades; a substituição do simples binário masculino/feminino por três, quatro, mesmo cinco sexos (ou gêneros) [...]. Não há quantidade de negociação que pareça resolver este problema”.



## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 10. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, Maria do Mar. **Fazendo gênero no recreio: a negociação de gênero em espaço escolar**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCOTT, Joan W. Usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

VALCÁRCEL, Amelia. **La política de las mujeres**. 3. ed. Madrid: Ed. Cátedra, 2004.



## CAPÍTULO 2

# SEXUALIDADES E GÊNERO EM PESQUISAS: respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ e ‘trasver’ o mundo

Constantina Xavier Filha<sup>23</sup>  
Francisca Alves da Silva Stefanelli<sup>24</sup>  
Samuel da Silva Souza<sup>25</sup>

---

“O menino tinha no olhar um silêncio de chão  
e na sua voz uma candura de Fontes.  
O Pai achava que a gente queria desver o mundo [...]”.  
Manoel de Barros<sup>26</sup>

O título do capítulo é recheado de poesia do saudoso Manoel de Barros. Pretendemos escrever na ‘linguagem de pássaros’ assuntos que nos dizem respeito, sobre nossos engajamentos pessoais e teórico-político-acadêmicos nos campos das sexualidades e gêneros na educação. Pretendemos socializar e discutir sobre pesquisas realizadas e “encarnadas” nas nossas vidas para tentar “desver” e desnaturalizar o que está posto, para depois “transver”, ver de outras formas... nós próprias/os, as outras pessoas e o mundo.

O presente texto pretende dar continuidade a outro, publicado no ano de 2016, escrito por Constantina Xavier Filha no livro *Escrita da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste* (volume 2). O objetivo é enfatizar o detalhamento das pesquisas de mestrado desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (Gepsex), na pós-graduação em Educação, concentração em Educação Social, no *campus* Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS. Das pesquisas realizadas

- 
- 23 Doutora em Educação pela Feusp/USP; pós-doutorado pela Unirio (2019-2020) e pela Unicamp (2014-2015); professora da UFMS/Faed e do Programa de Pós-Graduação em Educação CPAN/UFMS; líder coordenadora do Gepsex.
- 24 Mestra em educação pela UFMS/CPAN; participante do Gepsex; pedagoga, professora da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, atualmente exerce a função de assessora técnico-pedagógica na Secretaria Municipal de Educação.
- 25 Mestre em Educação pela UFMS/CPAN; graduado em Matemática, licenciatura plena (2007-2010) pela UFMS/CPAN; graduado em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa (2019); técnico administrativo em Educação da UFMS.
- 26 Poesia Menino do Mato. BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

no programa, duas delas, em percurso, serão anunciadas. A respeito de duas já finalizadas, serão fornecidos maiores detalhes: uma, por priorizar a discussão de gênero nos livros infantis do Pacto Nacional pela Alfabetização pela Idade Certa; a segunda, por analisar boletins de ocorrência de uma delegacia da cidade de Corumbá, para evidenciar casos de violência sexual contra meninos.

## **Sexualidades e gêneros em pesquisas: respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’**

Manoel de Barros, em suas poesias, dava respeito e vida às coisas consideradas ‘desimportantes’, como andarilhos, nômades, bichos que rastejam no chão, prego gosmento... Todas as (des)importâncias constituíam matéria para sua poesia. O que podemos pensar sobre isso em nosso fazer pesquisa na universidade? Para muitas pessoas, o que pesquisamos, as fontes, as pessoas envolvidas nos estudos... também podem ser consideradas ‘desimportantes’, especialmente na atualidade, em que os estudos de gênero e sexualidade são questionados por muitas pessoas, que chegam a desqualificá-los, aspecto que repudiamos e questionamos em nossas investigações.

As pesquisas e estudos que desenvolvemos são realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (Gepsex), cadastrado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)/Faculdade de Educação, no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq, grupo do qual a professora Constantina Xavier Filha é líder-coordenadora. Os estudos no campo das sexualidades e gêneros em Educação são enfatizados, com destaque para o compromisso ético-acadêmico-político com as temáticas que muitas pessoas consideram “intoleráveis”, “desnecessárias”, “desimportantes”... sobre gente culturalmente designada como “desimportante”.

O grupo foi criado em 2005, embora tenha sido cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq em 2006. Este, diferentemente de outros, não se atrelou, em sua origem, à pós-graduação. Surgiu vinculado ao ensino e à extensão universitária. Iniciou-se por demandas de estudos e pesquisas com acadêmicos/as de pedagogia do *campus* de Campo Grande e professores/as de escolas públicas que participavam de projetos de extensão. Ao longo dos anos, foi incorporando pós-graduandos/as e ações no âmbito da pós-graduação.

Em 2016, Xavier Filha se questionava, no artigo já citado, sobre o que nos toca ao realizar pesquisas vinculadas ao Gepsex. A autora nos provocava a pensar a partir do conceito da experiência de Larrosa (2014), sobretudo sobre a experiência de pesquisar nos dez anos de existência que o grupo completava. Agora, 15 anos após a sua criação, podemos bradar de forma mais alta e efusiva que realizamos pesquisas a partir do que nos toca e do que nos incomoda/provoca na sociedade. O nosso fazer pesquisa está ligado a nossas

práticas político-acadêmicas; o que nos toca é considerado por muita gente como “desimportante”, “desqualificável”, “indecente”, “imoral”, “dispensável”, “pecaminoso”...

Retomando o que lá foi dito pela autora no citado artigo, continuamos com os propósitos daquele texto. Podemos listar e comentar os diversos pontos que nos instigam a pesquisar, descritos nos itens a seguir, baseados em Xavier Filha (2016).

- a) O que nos toca profundamente é a discussão e problematização de uma cultura que instiga e produz práticas homo-lesbo-transfóbicas (LGBTfóbicas), sexistas, misóginas, machistas, racistas, e tantas outras violências contra qualquer ser humano, ferindo a sua condição básica de dignidade humana.
- b) As práticas de produção da diferença que geram exclusões e violências nos tocam e nos fazem pesquisar. Elas são traduzidas em práticas culturais de violência contra a pessoa considerada “diferente”; portanto, são ações e atitudes que são/foram construídas social e historicamente. Nada há de “natural” nessa forma de pensar e de se conduzir. O próprio conceito de normalidade parte dessa premissa, ou seja, também é construído. Em nossa sociedade, a norma se tornou a do “*homem, branco, jovem, heterossexual, cristão, economicamente bem-sucedido, urbano e sem deficiência*”. Tudo o que não está dentro dessas categorias é considerado desvio, fora do padrão e da norma. Demanda, portanto, ser tratado, modificado, normalizado. Questionar as normatizações, discutir sobre as marcas das diferenças são possibilidades acadêmicas de nossos estudos.
- c) Urge pensar que o corpo também não é “natural”, da mesma forma que a sexualidade também não o é. O corpo não é um mero substrato biológico, tal como a sexualidade não é algo intrinsecamente relacionada ao ato sexual, aspecto ligado a assunto privado e íntimo, conforme apontam os estudos de Louro (2000a). São assuntos profundamente marcados por questões culturais, sociais, históricas e políticas. O conceito de beleza corporal é constantemente colocado em disputa na sociedade. O que é considerado um corpo feminino e belo, nos dias de hoje, já foi considerado, há algumas décadas, como feio, desqualificável e indesejável. Pensar sobre os efeitos desses aspectos nos corpos de meninas e mulheres nos leva a pensar em formas de desconstruir os ideais de beleza e formas que o corpo, sobretudo o feminino, regidos por discursos que acabam por o relegar a objeto de discursos masculinos e de outras instâncias – como a ciência e a religião.

- d) Para o nosso grupo, e em nossa trajetória, a questão de gênero se tem mostrado fundamental como categoria teórica, política e analítica. Os estudos de gênero têm origem nos movimentos sociais, especificamente nos movimentos feministas, e passaram a ser utilizados segundo os estudos de Guacira Lopes Louro (2000a), como categoria analítica e política nas pesquisas acadêmicas brasileiras na década de 80. O ‘gênero’ é uma construção social que incide sobre os corpos. É utilizado em nossos estudos como campo político e teórico e também como um conceito potente para questionar as desigualdades entre as pessoas ‘lidas’, ou ‘tidas’, como masculinas e femininas. O conceito de *gênero como um elemento organizador da cultura* possibilita examinar os diferentes modos pelos quais o gênero opera na cultura e no social. Assim, ‘gênero’ “engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos” (MEYER, 2012, p. 51). O conceito de identidade de gênero também nos tem ocupado para pensar as vivências de pessoas transgênero nos espaços escolares com vistas a estudar e dialogar sobre a afirmação e o respeito às suas dignidades.
- e) Louro (2000b) assegura que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política”, e que ela é “aprendida” (p. 61). Contrariando a opinião de muitas pessoas de que a sexualidade seja assunto privado, individual ou de cunho estritamente familiar, a autora afirma serem esses assuntos preponderantemente sociais e políticos. Comprovam-no as últimas e acaloradas discussões de alguns grupos religiosos contrários à inclusão do termo ‘gênero’ nos planos (nacional, estaduais e municipais) de educação nos inúmeros recantos deste país.
- f) O argumento de Louro é importante para se discutir e também para reforçar a necessidade da presença da temática nas instituições educativas. Ouvimos que as escolas não devem tratar desses temas porque, por serem de cunho privado, devem ser exclusivamente discutidos pelas famílias. Discordamos desse ponto de vista. Esses temas são profundamente políticos, culturais e sociais; além disso, são amplamente discutidos e “ensinados” nas mais diversas instâncias sociais pelas pedagogias culturais.
- g) As escolas públicas são instituições laicas, previstas na Constituição Federal de 1988; portanto, não devem professar nenhuma fé em específico (direito assegurado em seus artigos 5º e 19), por serem espaços de livre pensamento sobre todo e qualquer assunto, respeitadas as condições cognitivas de cada criança. Deve-se respeitar a multiplicidade religiosa, mas nenhuma crença deve ser tomada como verdadeira e única. Nenhuma crença religiosa tem

o direito de interferir sobre assuntos a serem pedagogicamente trabalhados na escola.

- h) Em nossa trajetória de estudos, ensino, pesquisas e extensão, demos destaque a sexualidades e gêneros no campo da educação. Os caminhos teórico-metodológicos que fomos construindo no decorrer dos anos nos levaram aos pressupostos dos Estudos Feministas, dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e dos estudos foucaultianos, numa perspectiva pós-estruturalista de conhecer. Nessa direção, reafirmamos que nossos estudos são pesquisas “encarnadas” na prática e numa discussão que envolve violação de direitos humanos de pessoas consideradas socialmente “desimportantes”, aliás, que sequer são consideradas humanas.
- i) As pesquisas feministas trazem contribuições importantes para nossas investigações; dentre elas, a de questionar a objetividade das pesquisas e trazer a subjetividade do/a pesquisador/a como aspecto preponderante para os estudos; a de o/a pesquisador/a trazer para as análises sua subjetividade, que irá contribuir para a compreensão do problema e de posteriores discussões teóricas. Implodir os binarismos de gênero, os preceitos heteronormativos<sup>27</sup> que produzem práticas e sujeitos, as normas rígidas e as verdades únicas para pensar as sexualidades e os gêneros são desafios constantes em nossas práticas pedagógicas e de pesquisa, que também se constituem como preceitos éticos e políticos.

### **Sexualidades e gêneros em pesquisas: desejo de ver e transver o mundo**

O poeta Manoel de Barros ressalta que “*a gente queria desver o mundo*”, ou, mais à frente, no poema *Menino do Mato*, que “*era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado*”. O que seria “desver” o mundo? Interpretamos ser, por analogia, o mesmo que deixar de ver o mundo com os mesmos olhos de outrora. Essa é a prática que tentamos desenvolver nos estudos e pesquisas do Gepsex.

27 “Conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. Como explica Judith Butler, a imposição de heteronormatividade se vincula a processos de produção de corpos, sujeitos e identidades coerentemente sintonizados com a seqüência sexo-gênero-sexualidade. [...]. Assim, a heteronormatividade reforça as concepções binárias e as normas de gênero, e a produção da seqüência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade obedece à lógica da produção de corpos e desejos obrigatoriamente heterossexuais (‘heterossexualização compulsória’)” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

As pesquisas realizadas na pós-graduação em Educação, no *campus* de Corumbá, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), foram conjugadas a duas linhas de pesquisa que se complementam, das quais a professora Constantina Xavier Filha faz parte como docente e orientadora dos trabalhos: *Formação de educadores/as e diversidades* e *Gênero e sexualidades, cultura, educação e saúde*. As pesquisas,<sup>28</sup> no âmbito do Gepsex na pós-graduação, foram as seguintes:

- a) *Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental que atuam no município de Corumbá/MS*, dissertação de mestrado defendida por Valéria Lopes dos Santos no ano de 2011. O estudo analisou as representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Corumbá/MS, buscando compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade, bem como entender em que medida, tais representações produzem práticas pedagógicas.
- b) *Modos de subjetivação feminina na revista Atrevidinha: estratégias de charme, beleza e atitude para as meninas* (2014), de Cristine Novaes Barbosa da Rocha (*in memoriam*), que buscou analisar o artefato cultural da revista *Atrevidinha*, destinada a um público de meninas, para analisar seus dispositivos pedagógicos.
- c) *A infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil* (2014), de Samanta Felisberto Teixeira, que buscou por documentos legais e oficiais relativos a crianças, sexualidade e gênero; identificar a infância sexuada e generificada nos documentos e, por fim, analisar como ocorre a constituição da infância.
- d) *Corpos e gênero: representações das crianças de uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla do município de Corumbá/MS* (2014), de Roberta de Oliveira Maisatto. A pesquisa propôs-se investigar as representações de um grupo de crianças, com deficiência intelectual, sobre os temas corpo e gênero em uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual e múltipla do município de Corumbá/MS.
- e) *Filmes de animação da Barbie: normatizações e resistências aos modelos de feminilidade*, defendida, em 2015, por Telma Iara Bacarin. O estudo teve por objetivo identificar, nos filmes de animação da Barbie, as possibilidades de vivências de feminilidades, bem como as possibilidades de resistência a um modelo único de vivência do ser feminino.

28 Todas as dissertações estão disponíveis para *download* em <https://ppgecpn.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/page/10/>. Acesso em: 18 set. 2020.



- f) *As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do Programa Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (2015), de Francisca Alves da Silva Stefanelli. A pesquisa teve por objetivo identificar a constituição de feminilidades nos livros para a infância que fazem parte dos acervos das obras complementares do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Pnaic). O estudo será detalhado no item 2.1.
- g) *Violência sexual contra meninos no município de Corumbá/MS, no período de 2006 a 2015* (2017), de Samuel da Silva Souza, teve como intuito analisar casos de violência sexual de meninos em boletins de ocorrência de delegacias especializadas. Esta pesquisa será descrita com mais detalhes no item 2.2.

Em andamento, duas pesquisas.<sup>29</sup> Victória Nobica Marques do Nascimento desenvolve a investigação de mestrado intitulada *As feminilidades e masculinidades na série de animação Steven Universo*. O tema da pesquisa – *Gênero no desenho animado* – baseia-se nas metodologias pós-críticas em educação e segue o percurso teórico-metodológico da etnografia de tela. Teoricamente, as discussões são embasadas na perspectiva dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e pressupostos foucaultianos. As fontes são episódios selecionados nas cinco temporadas da série de animação *Steven Universo*, veiculada pelo canal de televisão fechado *Cartoon Network*. Os episódios selecionados para discussão na pesquisa tratam do aprendizado do protagonista em ser um *Crystal Gem*; é sobre esta trajetória de construção identitária que a análise está sendo construída, buscando discutir os exercícios de feminilidades e masculinidades hegemônicos e dissidentes das normas de gênero.

*Escola sem Partido: produção de identidades de gênero a partir do site oficial e em projetos de lei dos municípios de Mato Grosso do Sul* é o título da pesquisa de Yasmin Serra Lino. Apresenta como temática gênero e sexualidades no *Escola sem Partido* (ESP), no Brasil. O objetivo é problematizar sobre as identidades de gênero de crianças em idade escolar em relação com a escola produzidas pela “Escola sem Partido” no *blog* oficial e em projetos de lei dos municípios de Mato Grosso do Sul, localidades em que a investigação está sendo desenvolvida. A pesquisa é fundamentada, teoricamente, nos Estudos Culturais, Estudos de Gênero e em pressupostos foucaultianos, utilizando os conceitos de pedagogias culturais, identidades, artefatos culturais, gênero, sexualidades, identidades de gênero e sexualidades, modos de subjetivação e poder. Constituem suas fontes o *blog* oficial da ESP e os projetos de lei com suas proposições, que, por sua vez, podem ser encontradas nos sites das câmaras de vereadores e vereadoras dos 79 municípios de Mato Grosso do Sul.

29 Agradecemos o envio dos resumos das pesquisas das suas autoras – Yasmin Serra Lino e Victória Nobica Marques do Nascimento – para compor esta parte do texto.

Importa-nos aqui descrever as pesquisas no âmbito do Gepsex realizadas na pós-graduação em Educação sob a supervisão e orientação da professora doutora Constantina Xavier Filha, no programa de pós-graduação em Educação no *campus* de Corumbá, na UFMS. Buscamos, ao longo de quase uma década, nas pesquisas do programa de pós-graduação, estudar sobre e com as crianças e professoras. Decidimo-nos por temas e problemáticas que nos tocaram e nos tocam. As pedagogias culturais foram preferidas por sua maior pertinência para pensar nos vários artefatos culturais (livros para a infância, filmes de animação, revistas...) que educam para além das instituições escolares. Pensamos e questionamos os sexismos; os preconceitos de gênero; as violências sexuais sofridas por meninos; as violências de gênero e todo e qualquer tipo de violação de direitos humanos no que tange a sexualidades e gêneros no campo da educação.

A seguir, passamos a descrever com mais detalhamento duas pesquisas realizadas com os pressupostos teórico-metodológicos do Gepsex para evidenciar nossas propostas teórico-políticas encontradas ao longo de toda essa trajetória de compromettimentos, estudos, envolvimento, empreendimentos.

## **Feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa**

“A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”.  
Manoel de Barros<sup>30</sup>

A pesquisa teve como fonte livros para a infância. Ao longo do processo, houve diversos momentos, segundo a autora, como o de “*carregar água na peneira*”, evidenciando estranhamentos, propósitos (im)possíveis, imaginários, subjetivos e reais. Considerando que os estudos relacionados às temáticas de gênero, sexualidades, diversidades/diferenças é um grande desafio, pesquisar sobre tais temas se assemelhou à metáfora de “*roubar um vento e sair correndo com ele*”, por tocar o intocável, os propósitos dos ditos inconcebíveis.

A pesquisa teve por objetivo identificar a constituição de feminilidades nos livros para a infância que integram os acervos das obras complementares do programa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Pnaic).<sup>31</sup> Para escrever os pressupostos teóricos, a pesquisa seguiu os

30 BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999 [O menino que carregava água na peneira].

31 O Pnaic foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que articulou parcerias com o governo federal, governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, unindo esforços e recursos para a valorização dos/as professores/as e das escolas.

Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Feministas e pressupostos foucaultianos, associando-os aos conceitos de gênero, feminilidade, pedagogias culturais, identidade e diferença, identidade de gênero, dispositivo pedagógico e heteronormatividade. O objeto da pesquisa foi entender a constituição de feminilidades nos livros para a infância. Foi realizada uma pesquisa documental, que norteou as análises dos livros selecionados, facilitando sua descrição. Estabeleceram-se, como problemática, as seguintes questões: Quais são os modelos de feminilidade produzidos e/ou veiculados nos livros para as infâncias? Que identidades femininas são legitimadas nesses livros?

Foram analisados, no total, 180 livros do acervo das obras complementares distribuídas nas séries iniciais do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.<sup>32</sup> Para a pesquisa, selecionaram-se 26 livros, observando-se seus textos e ilustrações e as possibilidades das feminilidades apresentadas, produzidas, legitimadas e silenciadas. Foram produzidas e reproduzidas fichas de análise que detalhassem os conteúdos e, assim, facilitassem a discussão da problemática da pesquisa, que era a da constituição de novas feminilidades.

Os seguintes critérios foram utilizados na seleção dos artefatos: livros que explicitassem a construção das identidades de gênero; livros com feminilidade socialmente desejada; livros que abordassem as questões da diferença e da identidade e livros que trouxessem outras problematizações sobre feminilidades. O termo “livros para a infância” foi utilizado de acordo com os estudos de Xavier Filha, que, a respeito, escreve: “Os livros publicados nos últimos anos apresentam características que extrapolam o aspecto didático ou suplementar dos conteúdos curriculares” (XAVIER FILHA, 2014, p. 156). Os livros infantis foram conceituados como artefatos culturais, que, pela perspectiva dos Estudos Culturais, são parte integrante das pedagogias culturais. Tais artefatos discutem, produzem/reproduzem saberes e valores que, muitas vezes, regulam modos de ser e agir, constituindo identidades, trazendo representações de gênero, ensinando modos de ser menina, menino, homem, mulher. Os Estudos Feministas auxiliaram a compreender o gênero como categoria de análise, a partir de conceitos e reivindicações de movimentos feministas, “e seu carácter político” (LOURO, 1997, p. 19). O conceito de feminilidade está interligado na construção social e histórica do gênero. Os Estudos Culturais contribuíram para as discussões, esclarecendo serem os livros para a infância artefatos culturais carregados de saberes e entrelaçados nas relações sociais e culturais.

32 O acervo das obras complementares foi distribuído pelo Ministério da Educação e da Cultura por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas públicas que participaram, à época, do Pnaic e que recebiam recursos didáticos diversificados destinados a professores/as e alunos/as.

Dentre as vinte e seis obras selecionadas na pesquisa, dois livros abordavam mais especificamente a construção das identidades de gênero;<sup>33</sup> oito, tratavam da feminilidade socialmente desejada;<sup>34</sup> oito, abordavam as questões da diferença e da identidade<sup>35</sup> e dez, outros aspectos sobre feminilidades.<sup>36</sup>

Os dois livros que abordavam mais especificamente a construção das identidades de gênero mostraram que a identidade masculina é colocada em patamar de superioridade, reforçando a ideia de fragilidade relativamente à identidade feminina. Os oito livros que traziam uma feminilidade socialmente desejada mostraram que o gênero feminino depende de nossa cultura e está intimamente ligado a ela, produzindo nossa maneira de olhar, habituando nossos olhos a assim enxergar. Para Xavier Filha, “esses conceitos levam-nos à construção da identidade de gênero encontrada nos livros para a infância e a discutir sobre ela; a questionar a construção da identidade como processo que não é linear, mas contraditório, inacabado” (2012, p. 170). Os oito livros que abordam os conceitos de identidade e diferença nos mostram como são constituídas as feminilidades das personagens femininas em relação às personagens masculinas. O gênero, como um marcador identitário, posiciona o feminino e o masculino em modos distintos, sobretudo na construção da diferença. Os dez livros que questionaram outros tipos de feminilidades trabalharam condutas e características das personagens, rompendo com a norma de gênero culturalmente instituída. As construções de feminilidades apresentam como suas características: coragem, esforço, teimosia, estranheza, inteligência, rapidez, esperteza, apresentando uma feminilidade diferente da que se convencionou ser socialmente ideal, revelando condutas na maioria das vezes apresentadas nos livros para a infância como ‘próprias’ do gênero masculino.

A pesquisa foi de significativa relevância para repensar os livros destinados à infância como artefatos culturais portadores de representações de feminilidades dentro de um caminho teórico-metodológico fecundo, voltado a discussões sobre gênero, temática, na maioria das vezes, ausente do contexto escolar e da formação docente.

33 *O menino Nito*: então, homem chora ou não? (ROSA, 2008) e *O grande e maravilhoso livro das famílias* (HOFFMAN, 2010).

34 *A velhinha na janela* (JUNQUEIRA, 2008); *Gente de muitos anos* (CARVALHO, 2009); *Os feitiços do vizinho* (JUNQUEIRA, 2009); *Livro das adivinhas* (MOTA, 2011); *Iguais mas diferentes* (GUEDES, 2011); *A árvore da família* (ZAKZUK, 2011); *Era uma vez uma bota* (ZATZ, 2011) e *Turma da Mônica*: folclore brasileiro (SOUSA, 2009).

35 *Lilás, uma menina diferente* (WHITCOMB, 2011); *O grande e maravilhoso livro das famílias* (HOFFMAN, 2010); *A joaninha que perdeu as pintinhas* (PAES, 2010); *Carta do tesouro*: para ser lida às crianças (MIRANDA, 2013); *Minha família é colorida* (MARTINS, 2011); *Frederico Godofredo* (LEÃO, 2010); *Prezinho meu boneco colorido* (FURTADO, 2008) e *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011).

36 *Sofia, a Andorinha* (TABOADA, 2011); *Quem vai ficar com o pêssego* (YOON, 2010); *Soltando os bichos* (FERRÃO & RALPHES, 2011); *O grande e maravilhoso livro das famílias* (HOFFMAN, 2010); *O silencioso mundo de Flor* (FRANÇA, 2011); *A menina, o cofrinho e a vovó* (CORALINA, 2011); *Chapeuzinho Vermelho e as cores* (ABU, 2011); *Dandara, o dragão e a lua* (SUERTEGARAY, 2013); *Quem é a Glória?* (COSTTA, 2011); *Tem alguma coisa debaixo do cobertor* (KIM, 2011).

## **Violência sexual contra meninos no município de Corumbá, no período de 2006 a 2015**

Neste item pretendemos apresentar uma síntese da pesquisa de mestrado realizada no período de 2016-2017. O aporte teórico da investigação qualitativa e documental foi fundamentado nos Estudos de Gênero, a partir dos pressupostos das metodologias pós-críticas em educação e de abordagens foucaultianas. Tomamos como objeto de estudo as violências sexuais contra os meninos inseridas nos boletins de ocorrência (B.O.) registrados/encaminhados na/para a Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso (Daiji), no período de 2006 a 2015. Durante a realização da pesquisa, fez-se um levantamento das informações no Sistema Integrado de Gestão Operacional (Sigo). O período histórico escolhido, 2006 a 2015, justifica-se pelo fato de em 2006 haver sido implantado o sistema Sigo na Daiji. Antes dessa data, o acesso às informações era difícil, devido à não informatização plena dos registros dos B.O. Decidimos estender até 31 de dezembro de 2015 para abranger uma década, pois pretendíamos considerar o maior número possível de casos.

Para a análise das informações inseridas nos B.O., construímos uma ficha descritivo-analítica, dividida em cinco partes: informações do registro da violência na delegacia; informações da vítima; informações dos/as agressores/as, informações das denúncias/notificações e informações da violência.

As fichas deram-nos suporte para as discussões sobre as informações coletadas, favorecendo uma visão ampla das principais características das violências sexuais contra os meninos no referido município. Foram meses de leitura de todos os boletins de ocorrência que continham como vítimas meninos até a idade de 12 anos. Essas leituras objetivaram identificar as principais características da violência sexual sofrida.

Vale ressaltar que utilizamos dados gerais, de modo a preservar a identidade dos casos ou das pessoas envolvidas, respeitando, assim, o aspecto da confidencialidade, conforme preceitos éticos da pesquisa e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para problematizar as informações encontradas nessas fontes, utilizamos referencial teórico dos Estudos de Gênero, conceitos de gênero, sexualidade, relações de poder, violência, dentre outros foram utilizados na análise das informações.

Para as discussões das informações, fomos movidos pelas seguintes questões: Como a violência sexual contra os meninos foi descrita/caracterizada nos boletins de ocorrência no Município de Corumbá/MS no período de 2006 a 2015? Que articulações são possíveis entre as informações trazidas nos boletins de ocorrência a partir das questões de gênero, com os conceitos de masculinidade e sexualidades, nas violências sexuais contra meninos? Como a educação escolar e as violências sexuais contra os meninos se apresentam nos boletins de ocorrência?

Responder a tais questões configurou-se em desafio. De acordo com Hohen-dorff e outros/as autores/as (2014), a violência sexual contra meninos é um tema sobre o qual há poucas pesquisas no Brasil, o que nos levou a sentir a necessidade de mais e maiores estudos sobre tal construção social. Se relacionarmos o tema da violência sexual contra os meninos ao campo da educação brasileira, os estudos tornam-se ainda mais escassos. Realizamos um levantamento relativo ao ano de 2017 no banco de teses e dissertações da Capes e não encontramos pesquisas com essa temática no campo da educação. Tal fato denuncia a falta de um olhar e de uma análise na educação e mostra a importância da presente pesquisa para se compreender e enfrentar a violência sexual contra os meninos.

Nas análises dos referidos boletins encontramos registrados 2.289 casos de crimes contra crianças; desse total, 171 casos se referiam a violência sexual contra meninas e 48, com 51 vítimas, se referiam a violência sexual contra meninos. Os 48 B.O. cujas vítimas de violência sexual foram meninos de até 12 anos foram lidos, separados e problematizados. Vale ressaltar que a subnotificação desse tipo de violência contra os meninos está associada a padrões de masculinidade, ao *bullying* e a preconceitos arraigados em nossa sociedade.

Na pesquisa, observamos que o medo de a vítima de ser taxada como homossexual ou com adjetivos pejorativos tem o potencial de facilitar a perpetuação da impunidade de agressores/as e aumentar a subnotificação, pois, segundo estudiosos/as, as vítimas e os/as familiares acabam não denunciando os casos para não estigmatizarem as vítimas pela sociedade.

Sobre os agressores/as, os dados mostraram que, em Corumbá/MS, 52% eram adolescentes; 67% deles eram estudantes no momento da denúncia, enquanto 89% das vítimas se situavam em idade de frequência escolar obrigatória. Também trouxemos dados que acentuam que a escola se mostrou como lugar de produção de violência e que a educação escolar está presente nas violências sexuais contra os meninos, ora como local em que estes fatos ocorrem, a escola, ora mediante produção de preconceitos, causando violência adicional aos meninos vitimados. Assim, a discussão sobre a formação de professores/as para lidar com o tratamento de tal violência tem o potencial de ajudar a refletir e a problematizar questões relacionadas a gênero e violência contra um público que frequenta o ambiente escolar. Sabemos que um olhar atento de um/a professor/a sobre a vítima ou em relação ao/a agressor/a pode ocasionar a descoberta da violência sofrida e encerrar o ciclo, ajudando a vítima e levando à denúncia do/a agressor/a. As informações coletadas nos B.O. mostraram, também, que entre os principais vínculos dos/as agressores/as com as vítimas estão os/as conhecidos/as na escola, com 13%. Ou seja, antes de a situação de violência propriamente dita ocorrer, existia algum tipo de conexão entre agressores/as e vítimas no ambiente escolar. Quanto a local (informado), o ambiente escolar ocupa 15% entre os principais, e, ainda mais

especificamente quanto a esta particular, os banheiros masculinos das instituições escolares do Ensino Fundamental. Nesses casos, as crianças geralmente ficam sujas de sangue; sentem muita dor ao se sentar apresentam desconfortos visíveis e dificuldades nos relacionamentos sociais. Alguns sinais expressos pelos agressores/as ou pelas crianças vitimadas podem ser detectados por professores/as, podendo levar à descoberta da violência e à devida denúncia. As instituições escolares, entretanto, constam em apenas 4% como responsáveis pelas denúncias/notificações. O fato de que 15% ocorrerem na escola e de apenas duas (4%) das 48 denúncias/notificações terem sido realizadas pelas escolas é algo a ser pensado. Os artigos 13 e 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente preveem a obrigatoriedade dos profissionais da saúde ou da educação de proceder aos encaminhamentos previstos em lei. Assim, a pesquisa destacou informações importantes, e que merecem atenção e problematização no campo da educação, sobretudo na formação docente, pois comprovou a necessidade de se discutir gênero na escola e de se promover práticas pedagógicas sérias, éticas, calcadas nos direitos humanos, que abordem gênero, violências contra crianças, direitos humanos e demais temas relativos a essas questões. Se levarmos esses questionamentos sobre os padrões de masculinidade ao campo da educação escolar, provavelmente estaremos contribuindo para o rompimento do ciclo de violência sexual sofrido pela vítima.

### **Considerações finais: desejo de ver e transver o mundo**

Na trajetória de realização das várias pesquisas na pós-graduação no âmbito do Gepsex, posicionamo-nos veementemente contra qualquer forma de homofobia, sexismo, misoginia, violência contra a mulher e contra a criança. Podemos pensar, como Manoel de Barros, que tentamos ser “*apanhadores/as de desperdícios*”. Priorizamos o cotidiano em nossos estudos, o micro, os micropoderes, os poderes de forma relacional, como nos instiga a pensar Foucault (1997). Não pretendemos estudar as metanarrativas, nem mesmo estudar as grandes “causas” dos fatos pesquisados. Preocupamo-nos com o local, o específico, as práticas rotineiras, comuns, com os “restos”... com “as migalhas”, com os seres ‘desimportantes’ para tentar ver e transver o mundo, como dizia o poeta.

O referencial teórico-metodológico utilizado em nossos estudos nos coloca em constante reflexão sobre o que pretendemos investigar e também sobre nós mesmos/as. É um convite constante para nos colocar em xeque frente ao novo, ao desconhecido, e também ao que conhecemos, ao que nos tornamos como sujeitos e ao que fizeram de nós mesmos/as. Também colocamos em xeque o que estamos fazendo de nós e por que, ao investigar algo, esse processo também nos diz respeito, envolvendo-nos na problematização dos objetos que submetemos a pesquisar.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 13563. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária/EFPB, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- HOHENDORFF, Jean Von; HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Silvia Helena **Violência sexual contra meninos**: teoria e intervenção. Curitiba: Juruá, 2014.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000a.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000b.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.
- XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169, 2014.



XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidades e gênero: o respeito às coisas consideradas ‘desimportantes’ para ‘desver’ o mundo. *In*: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; MIRANDA, Marília Gouvea de (org.). **Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2016 (Volume 2).



# CAPÍTULO 3

## INTELIGIBILIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO DA PRISÃO: reflexões sobre policiais penais mulheres em Campo Grande (MS)

*Alyme Reynaud D'Avila*<sup>37</sup>

*Clayton da Silva Barcelos*<sup>38</sup>

*Tiago Duque*<sup>39</sup>

*“São os outros que me fazem ver a diferença ou a relação  
entre ser mulher e agente penitenciária”*  
(Laura, policial penal entrevistada para esse estudo).

### Introdução

Este capítulo reflete sobre as experiências de mulheres policiais penais no Estabelecimento Penal Feminino “Irmã Irma Zorzi”, localizado na cidade de Campo Grande (MS). Esta instituição, conhecida habitualmente como “O Feminino”, abriga mulheres condenadas ou, ainda, privadas de liberdade preventivamente, em regime fechado. Essas experiências aqui analisadas são entendidas como o lugar da formação dessas mulheres, não como algo que simplesmente acontece, diante de um alguém já pronto e acabado. Ao invés disso, essas mulheres não são como são sem que essas experiências aconteçam (BONDIA, 2002; BRAH, 2006)<sup>40</sup>.

O valor dessas experiências não está pura e simplesmente no fato de ser esta uma reflexão que diz respeito sobre um local de formação/produção de mulheres, sejam das privadas de liberdade ou das policiais, mas, inclusive,

37 Bacharel em Ciências Sociais pela UFMS.

38 Doutor em Educação pela UFMS. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da UFOB. Pós-doutorando em Novas Tecnologias e Direito pela *Università Mediterranea di Reggio Calabria* – Itália.

39 Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Campus Pantanal da UFMS. Líder do Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças.

40 Adotaremos uma postura diferenciada em relação ao uso das normas dos trabalhos científicos buscando visibilizar o gênero presente na identificação dos nomes dos/as autores/as em nosso texto. Para isso, sempre que citarmos, pela primeira vez, o nome das nossas referências, informaremos o primeiro nome. Assim, acreditamos possibilitar que autoras mulheres não sejam lidas, apenas pelo sobrenome, como homens.

porque em se tratando de mulheres funcionárias públicas da segurança em uma prisão, a produção nacional sobre suas experiências e as questões de gênero é escassa e quase inexistente. Dito de outro modo, interessa-nos contribuir para uma maior compreensão sobre a educação da prisão em relação a policiais penais mulheres. Quando nos referimos a educação da prisão queremos tratar dos processos educativos, não necessariamente escolares, que as policiais estão experienciando na prisão, desde as regras oficiais, não oficiais e, até mesmo, sentimentos e modos de ser (DE MAEYER, 2013).

Para acessar essas experiências de educação, metodologicamente optou-se pela etnografia, realizada pela autora principal deste estudo<sup>41</sup>. A etnografia como fonte de pesquisa torna possível a participação na rotina das pessoas pertencentes à dinâmica do sistema penitenciário, observando seus comportamentos e situações do dia a dia, adotando sempre a atitude da escuta. A pesquisadora torna-se parte do universo pesquisado ao ser inserida no mesmo, de modo que possa produzir resultados mais fundamentados na realidade.

Tal interação na realização de uma etnografia envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de “observação participante”, o que significa dizer que o pesquisador [sic.] assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade [leia-se instituição, no caso deste estudo], pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação (OLIVEIRA, 2000, p. 24).

Além disso, também pela autora principal, foram feitas entrevistas semiestruturadas com duas policiais penais. Elas foram realizadas em um processo dialógico, com um roteiro que permitiu a negociação, construção e transformação de sentidos. Isto é, “[...] não ‘colhemos’ as informações, como se elas estivessem por aí, prontas, acabadas e esperando que alguém as recolha, sem a participação ativa de quem entrevista [...]” (ARAGAKI; LIMA; PEREIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 58). Os encontros para a realização das entrevistas aconteceram após a observação participante, com duas das mulheres que são as interlocutoras principais deste estudo. Ambas, têm, hoje, aproximadamente, dezesseis anos de carreira, sendo que iniciaram o ofício na área de segurança e custódia (carceragem), mas, após transição, atualmente se encontram na área de administração e finanças<sup>42</sup> (administrativo).

41 A observação participante ocorreu durante o estágio obrigatório do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizado no referido estabelecimento, nos meses de setembro a dezembro de 2017, mais especificamente no Setor de Identificação – onde as privadas de liberdade são identificadas no interior do presídio.

42 As entrevistas foram realizadas no interior do estabelecimento penal, conforme preferência das próprias policiais, a partir de autorização das mesmas e da diretora do presídio, em contato por e-mail.

A abordagem teórica aqui utilizada, trata-se de uma perspectiva pós-crítica em Educação, isto é, aquelas que são fruto do efeito combinado do que conhecemos como abordagens com o rótulo de “pós”, isto é, pós-estruturalismos, pós-modernismos, pós-colonialismos, pós-gênero e pós-feminismo. Considerando esta perspectiva, soma-se também outras abordagens que fazem deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, tais como, Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos-Raciais, Estudos Queer, entre outros (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Partindo das referidas abordagem metodológica e perspectiva teórica, entendemos gênero nos termos de Judith Butler (2003), isto é, como uma “construção social”. Portanto, está relacionado à noção de matéria, a um processo de materialização que fixa e define fronteiras dos corpos, que os torna viáveis e os qualifica. Mas, para a referida autora, a questão não é como o gênero é formado a partir da interpretação do “sexo” – enquanto aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural –, mas como, através de que normas regulatórias, o próprio “sexo” é materializado. Dito de outro modo, quando nos referimos a gênero, buscamos pensar sobre as normas regulatórias pelas quais a diferença sexual é materializada.

Nesse sentido, essa realidade institucional é um espaço privilegiado para essas reflexões, afinal, como se sabe, o sistema penitenciário é compreendido comumente como um lugar de homens, não de mulheres. Isso ocorre pelo fato do crime e da violência terem sido qualificados a partir da percepção do gênero masculino, e também ocidental, enquanto “inerentes” à uma certa ideia de essência e/ou natureza “dos homens”. Portanto, as prisões, historicamente, pertenceram ao masculino, vindo à arena feminina, isto é, lida como “das mulheres”, mais recentemente, o que também teve implicações nas regulações das mulheres exclusivamente via uma certa “pureza”, isto é, não violentas como os homens (FREITAS, 2012).

Por essa razão, antes de existir as prisões para as mulheres conforme o que temos hoje, as mulheres, ligadas a experiências de gênero compreendido comumente pela fragilidade, passividade e pertencente a ambientes privados, quando cometiam crimes eram destinadas às casas de correção, como congregações da Igreja Católica, ou ainda hospitais psiquiátricos, para tratamento, visto que o crime e a maldade não eram compreendidos como parte da natureza do gênero feminino (FREITAS, 2012). “O Feminino”, nesse sentido, é uma prisão que possui policiais penais mulheres, contribuindo, como apontaremos, para a compreensão da educação em termos de gênero, mas com implicações na própria construção da diferenciação sexual a partir das experiências de mulheres. Segundo Marlene Helena de Oliveira França (2014, p. 213): “No caso da mulher, sua invisibilidade como sujeito de estudos científicos é universal [...]”. Por isso, destacamos a importância nesse estudo, afinal, de

modo geral, “as feministas têm razão ao criticar a criminologia por esta ser uma disciplina dominada pelos homens onde as mulheres são praticamente ‘invisíveis’, tanto nas abordagens teóricas como nos estudos empíricos” (GIDDENS, 2008, p. 226-227).

Considerando a realidade do sistema penitenciário em um contexto mais amplo, inclusive a sua perspectiva punitiva, a prisão se torna um espaço de segregação e isolamento daqueles/as que ofenderam valores legais. Isso, segundo Pedro R. Bodê de Moraes (2013), representa uma dificuldade a mais ao acesso e entrada de pesquisadores/as para realização de produções acadêmicas, além das barreiras burocráticas e estruturais, aspectos esses que, entre outros, tornam as referências bibliográficas escassas. Começaremos a problematizar, a seguir, esse cenário. Nele, policiais mulheres são responsáveis pela segurança de mulheres privadas de liberdade, grupo que sempre aparece secundariamente, mas que se coloca no primeiro lugar das profissões mais estressantes (MORAES, 2013).

## O sistema penitenciário brasileiro e as mulheres da/na prisão

A crise no sistema penitenciário é uma realidade experimentada em todo o território brasileiro. Segundo Amanda Daniele Silva (2015), a partir de confirmação do InfoPen – Sistema Integrado de Informações Penitenciárias, ela se dá em razão da alta população carcerária em relação a insuficiente oferta de estabelecimentos penais capaz de abrigar tais homens e mulheres. De acordo com a autora, o sistema é recorrentemente caracterizado como falido diante da sua incapacidade de cumprir os principais objetivos para os quais fora criado, isto é, ressocialização, reeducação e reintegração, pois ao invés de propiciar condições de uma nova postura do indivíduo perante a sociedade, acaba por se tornar a “escola do crime”<sup>43</sup> – como é encarado pela população em geral.

O Brasil é um dos países que mais aprisiona no mundo todo e entre os mais violentos (SILVA, 2015), revelando a ineficácia do sistema, independentemente se o presídio é masculino ou feminino. Contudo, a separação em “sexo”/gênero acaba por apresentar condições diferentes de aprisionamento, sendo o sistema penitenciário feminino de maior precariedade e invisibilidade. Isso devido o cárcere feminino apresentar números insignificantes quando comparados ao masculino, o que normalmente faz com que suas unidades sejam implementadas por último e em locais improvisados, além do fato de se ter identificado

43 Essa realidade, para além do contexto aqui analisado, já foi apontada por Michel Foucault (1999) quando se referia a prisão como tendo o efeito de fabricar delinquentes, um fracasso que consiste na produção, pelas instituições penais, dos mesmos efeitos aos quais buscam combater. Uma crise intrínseca aos próprios fundamentos e conceitos que norteiam o sistema penitenciário.

que a mulher quando chega ao extremo do encarceramento já enfrentou diversos processos que, também influenciados pela questão de gênero – como a não inserção no mercado de trabalho e a alta responsabilização pela manutenção da família e do lar – a excluíram de alcançar a efetividade de seus direitos sociais, civis e políticos, resultando em sua maior estigmatização e vulnerabilidade atrás das grades quando comparada ao homem (SILVA, 2015, p. 160-161).

Por outro lado, é inegável, de acordo com Álvaro Hummes Bitencourt (2012), baseado em dados da DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça, o crescimento do envolvimento das mulheres com o crime, pois enquanto o aumento dos homens em condição de cárcere dobrou, o de mulheres triplicou, e por essa razão é necessário um olhar mais analítico e cuidadoso que aborde tal realidade. Aqui, entendemos essa realidade em sua complexidade, afinal, em termos de gênero, o enfoque nas trabalhadoras da prisão também se faz necessário. Assim, se podemos falar em uma “miopia social generalizada no país” (BITENCOURT, 2012, p. 19), quando o assunto é a problematização sobre a realidade da vida de mulheres que praticaram crimes no sistema prisional, precisamos entender o sistema também como sendo formado pelas mulheres policiais penais.

A realidade que essas trabalhadoras vivem tem relação direta com as mulheres encarceradas. De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça e da Segurança Pública, “a maioria das custodiadas, são jovens, pretas e pardas, pobres e com baixa escolaridade” (PROJETO BRA, 2019, p. 72). Ainda, segundo Silva (2015), é possível entender essas mulheres levando em conta que o Estado substitui políticas sociais por políticas policiais, criminalizando contextos sociais como a pobreza, por exemplo. A prisão se destina às classes ditas “perigosas” e, deste modo, torna-se mais uma vez explícito o caráter desigual do sistema penitenciário.

Esse sistema, de modo geral, inclusive o brasileiro, sempre seguiu uma perspectiva de um sistema punitivo e, portanto, desumanizador, que em pouco ou em nada garantem a recuperação da mulher ou homem encarcerados/as, pois, a prisão se baseia em castigos e em punição e não na ressocialização (FOUCAULT, 1999). A própria Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Ministério de Justiça, a partir do Grupo de Trabalho Interministerial, reconhece o caráter histórico punitivo do sistema penitenciário, ao produzir um relatório final sobre a Reorganização e Reformulação do Sistema Penitenciário Feminino (2008). Obviamente essa realidade tem implicações não somente nas mulheres privadas de liberdade, mas também nas experiências das próprias mulheres policiais, responsáveis, institucionalmente, pela “segurança” e “proteção” das detentas.

Os estudos acerca da crise ou falência do Sistema Penitenciário são recorrentes (BARCELOS, 2020; DINIZ, 2014; SARAIVA, 2018; TEIXEIRA, 2008), no entanto, no que se refere a policiais penais mulheres e as questões de gênero, cabe destacar especificidades. Por exemplo,

[...] as mulheres apontam mais estresse associado a este tipo de trabalho do que os homens, provavelmente por razões culturais, de serem mais vulneráveis a tensões no trabalho, com menos recursos físicos de reagir a essa violência e com maior dificuldade de se impor como autoridade (TSCHIEDEL; MONTEIRO, 2013, p. 534).

Essas trabalhadoras mulheres das penitenciárias, considerando suas atividades como sendo de Segurança Pública Nacional, pertencem ao complexo das relações no interior do sistema penitenciário e experimentam da crise de um sistema desumanizador, afinal o que e como elas fazem ou deixam de fazer tem sua importância na dinâmica da prisão. O chamado “equilíbrio penitenciário” resulta da complexa interação entre elas e diversas pessoas do sistema penal (MORAES, 2013).

O caráter intrinsecamente punitivo do sistema penitenciário atinge os/as profissionais responsáveis em seu interior, que se veem na posição de punir presos/as, conforme normas e regras estabelecidas. A força física, a força moral, a desconfiança, a tensão dos possíveis “desequilíbrios” do sistema a qualquer momento, pertencem à manutenção desse ambiente hostil. Aí está uma das dimensões da educação da prisão para as mulheres policiais penais, aprender, muitas vezes, um modo de trabalhar construído sob lógicas tidas como masculinas. Afinal, a violência se colocou como um dispositivo institucional cultural da polícia, tornando as instituições policiais secularmente qualificadas como pertencentes ao gênero masculino, havendo o domínio masculino desse ofício (CALAZANS, 2004).

Estes profissionais são responsáveis por garantir a tutela e ressocialização dos presos. Dentre suas funções, encontram-se o exercício da vigilância dentro dos presídios, escolta para fóruns, transferências, apresentações médicas, além de revistar celas, materiais e visitantes, dentre outras (BIANCHI; VASQUES, 2017, p. 5).

Como pode-se observar no cotidiano da prisão etnografada, em muitos casos, isso faz com que as mulheres policiais que ocupam cargos anteriormente exclusivos aos homens se masculinizem para serem respeitadas pelas privadas de liberdade e conseguirem impor poder de algum modo, para não sofrerem críticas, ainda que por elas próprias, por corresponderem à construção social hegemônica de mulher em um ofício não qualificado como feminino. Ou seja, o corpo-sexuado que evocamos como um dado natural é resultado das



normas de gênero e o original já nasce submetido pela cultura. Antes mesmo de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo que pode ou não classificá-lo como inteligível (BENTO, 2011).

## Dos vários aprendizados das policiais prisionais

Durante a observação participante no interior do “O feminino”, foi possível a escuta de um relato no qual a policial penal revelava um momento de sua atuação. Era dia do seu plantão, durante o cuidado corpo a corpo das privadas de liberdade<sup>44</sup>, na chamada área de segurança e custódia, enquanto estava em suas poucas horas de descanso, ouviu as internas se agitarem ao gritos e golpeando as grades, de modo que acordou assustada e se perguntou: “quem irá fazer a segurança? Sou eu? Chama a polícia!”. Aqui, “a Polícia” se referia aos homens policiais militares. Ao contar sua experiência, risadas tomaram o espaço da pequena sala com a presença das colegas também policiais penais.

A partir de tal experiência, percebe-se o quanto a ideia de segurança, por mais que faça parte da rotina das trabalhadoras da penitenciária e as mesmas executem essa tarefa sem grandes dificuldades, conforme verificado na pesquisa de campo, não lhes é percebido, de imediato, como pertencente ao “seu gênero”. O riso pode ser entendido de diferentes maneiras, mas, aqui, uma delas tem relação direta com o fato de que a pessoa que se quer chamar deveria ser, ninguém mais, ninguém menos, ela própria, e não um homem policial.

Laura<sup>45</sup>, a primeira entrevistada, tem em torno de cinquenta anos de idade, de pele branca, ingressou na instituição através de concurso para “agente penitenciária<sup>46</sup>”. Na época exigia formação no segundo grau do ensino médio<sup>47</sup>. Ela relatou que o primeiro obstáculo que enfrentou foi o fato de a mulher ser bastante exigida, mas não se referiu, necessariamente, a questão do ambiente de trabalho ou profissão. Em suas palavras:

A mulher é bem exigida. Ser mãe, esposa. Tripla jornada [...] trabalhar. Gosto de tudo que faço. É cansativo. Tenho que desempenhar muitas funções e o homem não. Mulher tem que estar mais atenta em tudo. Estressante o mundo para o nosso lado, mas faço tudo com prazer (Transcrição da entrevista realizada no dia 24 de setembro de 2018).

44 O corpo a corpo no sistema penitenciário se dá quase que na totalidade com o servidor da área de segurança e custódia que é aquela que desenvolve a atividade de carceragem dentro do ambiente prisional, que é o aprisionar, vigiar e libertar a pessoa em privação de liberdade, ficar na linha de frente de todo sistema.

45 Os nomes das duas entrevistadas são fictícios.

46 Até então o nome da carreira era “Agente Penitenciário”. A alteração para “Polícia Penal” (Penitenciária) foi constituído após a aprovação da Emenda Constitucional nº 104/2019 que alterou do inciso XIV do **caput** do artigo 21, o §4º do artigo 32 e o artigo 144 da Constituição Federal de 1988.

47 Até a publicação da Lei nº 2.518, de 25 de setembro de 2002, a escolaridade exigida para ingresso na carreira era o Ensino Médio. Com a publicação da referida lei, a escolaridade exigida passou a ser o ensino superior.

Laura deixa claro o quanto se sente cansada e cobrada por demandas socialmente estabelecidas e imputadas às mulheres, demonstrando as frustrações que surgem a partir da reprodução dos modelos hegemônicos de “ser mulher”. Segundo Bento (2006), a intenção de (re)produzir o modelo hegemônico da mulher provoca potencialmente sentimentos de frustração e de dor, mas não exclusivamente nelas, afinal também existe um modelo para os homens. A autora se refere a uma mulher idealizada como bondosa, compreensiva, passiva, sensível, vaidosa e, principalmente, que tenha o matrimônio como destino. Já para o homem a cobrança é a do não chorar, do ser sempre viril, sexual e profissionalmente ativo, isto é, competitivo.

A partir da fala da Laura percebe-se que as mulheres ingressam no estabelecimento penitenciário, como policiais penais, sem, no entanto, deixarem o mundo doméstico generificado, isto é, mantendo os aprendizados educativos, e suas cobranças, de outras instâncias e instituições da vida social. As posições fixas de cada gênero permanecem, mesmo quando aparentemente há o rompimento e o ingresso das mulheres policiais no mundo público do trabalho na prisão. Assim, a educação da prisão que aqui nos referimos, não substitui outros processos educativos de formação/produção quando a questão é gênero/ “sexo”, ao invés disso, amplia-se os aprendizados, ainda que contraditórios, de uma complexidade dada em suas experiências enquanto mulheres, mas com certa correspondência as dos homens.

De um lado, os homens que norteiam suas ações por objetividade, atuação, individuação, isolamento, solidão, por um modelo cognitivo analítico; do outro, a mulher, caracterizada pelo comportamento comunal, pela cooperação, pelo subjetivismo, pelo modelo comportamental relacional (BENTO, 2006, p. 72).

A interlocutora Laura, informa ainda que atuou mais de dez anos na área de segurança e custódia no “O Feminino”, realizando vigilância corpo a corpo das privadas de liberdade, mas que, desde 2015, está na área de administração e finanças. Isso porque, segundo ela, a área de segurança e custódia “exige a questão do plantão, de passar a noite toda, mais as atividades em casa, filho pra cuidar [...], menos estressante do que estar corpo a corpo com as internas”.

Já a segunda entrevistada, Zilda, tem em torno de 40 anos, também de pele branca, ingressou na instituição da mesma forma que Laura. Atua na área de administração e finanças desde 2010, mas também esteve anteriormente lotada na área de segurança e custódia. Concorde com a colega Laura sobre a mulher ser bastante exigida: “Ter filha foi mais difícil, assumi toda a responsabilidade. O pai não passou dificuldade, foi mais difícil pra mim por ser mulher, pois é mais difícil para a mulher. O pai deixa para a mãe”. As exigências, mais uma vez, aparecem como demandas externas ao trabalho enquanto policiais.

Ela inicia sua fala dizendo que nunca pensou no que é ser mulher. Talvez, diante da “construção social” do gênero, já explicada na introdução deste capítulo e apresentada como binária nos parágrafos anteriores, poucas/os pensem ou questionem o que significa o discurso cultural e social dos “sexos”. A própria instituição em que a educação da prisão ocorre corrobora para a naturalização das experiências binárias de gênero (SILVEIRA; DUQUE, 2018; PENTEADO JÚNIOR; BARCELOS; DUQUE, 2020).

Deve ser destacado, que o sistema penitenciário do Estado de Mato Grosso do Sul, segundo dados informados pela instituição, não possui internas em unidades mistas, além de ser o único a possuir presídios exclusivamente femininos. Fator esse que faz com que as policiais penais da instituição em estudo sofram menos discriminação hierárquica, em relação as funções que ocupam, se comparadas com as trabalhadoras penais dos presídios mistos do país, onde o número de servidores homens são maiores (BIANCHI; VASQUES, 2017)<sup>48</sup>. Mas, por outro lado, com essa “exclusividade” de “sexo”, as características binárias tornam-se bastante demarcadas.

Segundo o que se pode observar, “O Feminino” tem somente um policial homem ocupando a portaria da instituição, acompanhado por policiais penais mulheres. Os próprios editais dos concursos para seleção de “agentes penitenciários” são claros em demonstrar diferenças quanto à naturalização dos gêneros ao exigir que mulheres em prova de aptidão física corram alguns quilômetros a menos que os homens, a exemplo do edital publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, número 9074, de 29 de dezembro 2015. Os documentos, as regras morais, a rotina contratuada cotidianamente, o uso dos espaços, os uniformes e a a própria construção arquitetônica são entendidos por nós como fundamentais para a pedagogia de gênero ensinada e aprendida curricularmente na prisão. Destacamos que, “Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (SILVA, 2013, p. 189). Sobre isso, trataremos a seguir.

### **As artimanhas da produção da mulhar policial penitneciária**

Zilda diz que ela e a outra colega entrevistada, Laura, são “[...] muito mulherzinhas, tem outras agentes que são diferentes [...]”. Zilda repetia isso com muita frequência também durante a observação participante. Essa

48 Segundo o que pudemos pesquisar, nas instituições penais mistas há uma hierarquização onde as diferentes funções aparecem condicionadas às noções culturais e sociais, pré estabelecidas, de homem e de mulher, cabendo às mulheres se responsabilizarem pela portaria, pela revista de familiares, além de existirem em um contingente mínimo (BIANCHI; VASQUES, 2017). Segundo Calazans, “há restrições às tarefas femininas, sustentadas na noção de que as mulheres não são capazes de assumir todas as formas de ação de polícia e a conseqüente tendência de atribuir-lhes, sobretudo funções burocráticas ou atividades associadas, no imaginário, a extensões do mundo doméstico” (2004, p. 143).

experiência de gênero das duas policiais corroboram certa expectativa curricular da educação da prisão, afinal, conforme apontou Calazan (2004), a entrada de mulheres nas polícias, incluindo as nas prisões, se concentrou na década de 1980, pelo fato da mudança de estrutura, onde diante de crises, passou-se a buscar outros valores que reduziam a necessidade de força física e violência. Por isso, recorreu-se às mulheres, pela crença de que nesse grupo a violência é menos presente.

A inserção feminina se revela na função de reforçar a binariedade de gênero já citada anteriormente. Isto é, o currículo da educação da prisão, enquanto artefato, produz de forma reiterada a expectativa, logo, as normas de inteligibilidade, do que se entende como mulher. Por isso afirmamos que os artefatos culturais, como esse currículo que nos referimos, “funcionam como elementos de redes de significação, por onde circulam e são fabricados os sentidos que damos às experiências de gênero e sexualidade (e tantas outras)” (FERRARI; CASTRO, 2018, p. 102). Isto é, as experiências pedagógicas (curriculares) aqui analisadas, acontecem “indicando-nos como devemos agir e pensar, anunciando modos de ser e estar mais ou menos conformes com as normas” (FERRARI; CASTRO, 2018, p. 102).

Com isso, é possível compreender “O Feminino” produzindo o processo da reiteração binária de gênero, inclusive partindo das trabalhadoras da prisão para com as mulheres privadas de liberdade. Foi o que percebemos a partir do que nos contou Laura, ao justificar que reconhece “o lugar delas”, em estar em celas sem água, cheias e, por isso, não é rígida como outras policiais, e procura “conversar, ouvir”, mesmo o trabalho sendo “estressante”: “Mulher fala mais, mas ao mesmo tempo são mais pacíficas. Não guardam segredo, são escandalosas, reclamamos. Uso a psicologia com elas, escuto seus problemas e o que querem” (Transcrição da entrevista realizada no dia 24 de setembro de 2018).

Mas a educação da prisão em termos de gênero não se constitui apenas com elementos externos a própria realidade prisional, isto é, dos efeitos do “ser mulher” fora da instituição, nem mesmo com a pedagogia de/para/por um gênero das policiais em relação às detentas, que avaliam as mulheres como sendo “mais pacíficas”, que “não guardam segredo” ou são “mais escandalosas”, por exemplo. Essa educação tem efeito também fora dos muros do “O Feminino”. Referimo-nos a interação das policiais mulheres com pessoas que não têm relação com o trabalho delas. Quando indagada sobre como relaciona o fato de ser mulher e policial penal, Laura respondeu:

Lá fora falo que sou agente, aí dizem: “Você? Não tem cara, tão delicada”. Tem que ter cara? Nunca vi ter que ter cara de médico [risos]. A visão de que vão encontrar uma mulher forte que vai bater em você. Aqui tem

mulher bonita. Essa visão de que você tem que ser bruta (Transcrição da entrevista realizada no dia 24 de setembro de 2018).

O efeito da femilidade policial anunciada fora da prisão causa, então, surpresas, porque, ainda que correspondendo a um perfil não masculino de trabalhadora na prisão (bonita em oposição a bruta), ou, exatamente por isso, Laura bagunça as expectativas binárias curriculares que constituem um modelo de “ser mulher” trabalhadora da prisão, isto é, de uma certa inteligibilidade de gênero e “sexo”. A educação da prisão, portanto, não se trata apenas de reiteração binária de gênero, nem mesmo tem seus efeitos aprisionados na instituição. Isso porque, “Conduzir e conectar corpos e vidas é efeito das artimanhas de um currículo, é efeito da pedagogia que lhe é específica, efeito de suas vontades de sujeito” (MAKNAMARA, 2020, p. 61-62).

Esta conexão se dá pela própria forma binária de gênero, mas nem sempre só reiterando a norma, a expectativa, isto é, certa inteligibilidade hegemônica do que é “ser mulher”. Para nós, isso se trata da “artimanha” curricular da educação da prisão. Por exemplo, Zilda conta durante a entrevista que nunca se limitou por ser mulher, mas que cada um desempenha seu papel. Zilda reforça a compreensão de que mulheres têm papéis específicos, e que a sua não limitação se deu, portanto, sem deixar de cumprir o que está dado culturalmente para o “ser mulher”. Ao mesmo tempo, conta que, no trabalho com mulheres privadas de liberdade, nunca teve dificuldades, que trabalha, estuda, tem sua autonomia e almeja o cargo de delegada, ocupação também marcada pelo gênero masculino. Assim, desse desejo profissional emerge também uma certa não correspondência ao que se apresenta para a carreira de mulheres policiais, afinal, atingir um cargo de delegada, segundo ela, é demonstrar que com a inteligência se enfrenta preconceitos, logo, nessa busca profissional, conta-nos o quanto a expectativa em termos de gênero é que a referida função não é para mulheres, isto é, ser delegada é coisa de homem inteligente.

## Considerações finais

“O Feminino” não é uma instituição de policiais mistos, como outros estabelecimentos penais do país, ainda assim, de forma relacional, pode ser analisado o quanto a produção em termos de gênero ganha o caráter binário das normas hegemônicas do que constitui culturalmente a inteligibilidade de “mulher” (como, comparada aos homens, sendo entendidas como “mais escandalosas” e as que “não guardam segredo”).

Considerando as reflexões feitas neste capítulo, a “construção de gênero” também é a de “sexo”, em especial pelos processos de aprendizado que as mulheres policiais penais têm recebido, seja como mulheres, seja como

policiais. Isso se dá, inclusive, pelas próprias justificativas para a inclusão de mulheres servidoras públicas no Sistema Penitenciário.

Além da educação da prisão, do ponto de vista do ambiente e da vida privada, outros processos educativos seguem em curso. Contudo, o currículo da pedagogia cultural da prisão, mesmo com essas características apresentadas aqui, permite certos deslocamentos, especialmente quando em funções tidas como “mais para homens”, mulheres não se masculinizam para exercê-las, ao contrário, apresentam-se como bonitas e não como brutas.

Conclui-se que, em termos de inteligibilidade de gênero, as experiências destas policiais penais indicam o quanto a educação da prisão está inserida em processos socioculturais mais amplos que a própria instituição, sendo a prisão um espaço privilegiado para perceber o quanto características ditas naturais em termos de gênero são, como se tem afirmado, hierarquicamente naturalizadas.

## REFERÊNCIAS

ARAGAKI, Sérgio S.; LIMA, Maria Lúcia C.; PEREIRA, Camila C. Q.; NASCIMENTO, Vanda L. V. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. *In*: SPINK, Mary J. P.; BRIGAGÃO, Jacqueline I. M.; NASCIMENTO, Vanda L. V.; CORDEIRO, Mariana P. (org.). **A produção da informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 57-72

BARCELOS, Clayton da Silva. **Sistema Penitenciário Federal**: o encarceramento do ensino. 2020. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2020.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. Corpos e próteses: dos limites discursivos do dimorfismo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7, 2006, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2006. Simpósio Temático 16 Sexualidades, corporalidades e transgêneros: narrativas fora da ordem.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Florianópolis: Estudos Feministas, 2011.

BIANCHI, Fernando Moreira Dardaqui; VASQUES, Patrícia. Mulheres no cárcer: as peculiaridades das agentes prisionais femininas. *Cadernos de Iniciação Científica*, São Bernardo do Campo, n. 14, 2017.

BITENCOURT, Álvaro Hummes. **Mulheres e sistema prisional**: o sentido do trabalho para quem viveu e vive sob a égide do cárcere. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/UNICMAP, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Política para as mulheres. Grupo de Trabalho Interministerial. **Reorganização e reformulação do Sistema prisional feminino**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Política para as mulheres, 2008.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALAZANS, Márcia Esteves. **A constituição de mulheres em policiais: um estudo sobre policiais femininas na brigada militar do Rio Grande do Sul**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Social e Institucional – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CALAZANS, Márcia Esteves. **Mulheres no policiamento ostensivo e a perspectiva de uma segurança cidadã**. São Paulo: Revista São Paulo em perspectiva, 2004.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

DINIZ, Debora. **Cadeia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Debates insubmissos na educação (apresentação de dossiê). **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 101-103, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. Criminalidade e prisão feminina: uma análise da questão de gênero. **Revista Ártemis**, v. 18, n. 1, p. 212-227, 2014.

FREITAS, Cláudia Regina Miranda de. O cárcere feminino: do surgimento às recentes modificações introduzidas pela lei de execução penal. *Revista da Faculdade de direito Padre Arnaldo Janssen*, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 125-145, 2012.



GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 4-18, maio/ago. 2020.

MORAES, Pedro R. Bodê de. A identidade e o papel de agentes penitenciários. **Revista de sociologia da USP**, São Paulo: Tempo Social, v. 25, n. 1, p. 131-147, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvez (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PENTEADO JÚNIOR, Ariovaldo; BARCELOS, Clayton da; DUQUE, Tiago. **Gênero e educação da prisão: a pedagogia cultural do Sistema Penitenciário Federal**. 2020. No prelo.

PROJETO BRA, 34/2018: produto 5. **Relatório temático sobre as mulheres privadas de liberdade, considerando os dados do produto 01.02,03 e 04/organização**. Marcos Moura Silva. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

PRECIADO, Paul; BUTLER, Judith. **A vida não é a identidade! A vida resiste à ideia de identidade**. [novembro, 2008]. Revista Francesa Têtu, n. 138. Entrevista [concedida a] Ursula Del Aguila. Disponível em: <https://resistaorp.blog/2018/05/08/a-vida-nao-e-a-identidade-a-vida-resiste-a-ideia-da-identidade/>. Acesso em: 3 de nov. 2018.

SARAIVA, Emerson Sandro Silva. **Políticas públicas e educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade no Amazonas: regulação da sociedade e antagonismos de direitos sociais**. 2018. Tese (Doutorado) – PPGE, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

SILVA, Amanda Daniele. Encarceramento e monoparentalidade feminina: as reclusas e suas famílias. *In: MÃE/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina [on-line]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 153-209. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 fev. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVEIRA, Bruna Fernadna S.; DUQUE, Tiago. Gênero, sexualidade e artefato cultural na prisão: um relato de experiência sobre o Projeto ALMA em Corumbá (MS). **Instrumento – revista em estudo e pesquisa em educação**, v. 20, p. 75-85, 2018.

TEIXEIRA, Sérgio William Dominges. **Estudo sobre a evolução da pena, dos sistemas prisionais e da realidade brasileira em execução penal**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

TSCHIEDEL, Rubia Minuzzi; MONTEIRO, Janine Kieling. **Prazer e sofrimento no trabalho das agentes de segurança penitenciária**. Rio Grande do Sul: Revista Estudos de Psicologia, 2013.

Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

# FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE



# CAPÍTULO 4

## PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO: notas para uma análise bourdieusiana

*Márcia Regina do Nascimento Sambugari<sup>49</sup>*  
*Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim<sup>50</sup>*  
*Joelma De Souza Nogueira Dalarmi<sup>51</sup>*  
*Reinária Augusta Rodrigues de Carvalho<sup>52</sup>*

---

### Introdução

No presente capítulo abordamos o quanto os percursos de vida e formação de professores como objeto de estudo se revelam como terreno fértil para a compreensão da constituição do exercício docente, tomando como enfoque a sociologia bourdieusiana, a partir da noção de trajetórias definida como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81). Corroboramos com o autor de que:

[...] tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações (BOURDIEU, 1996, p. 81 – grifo do autor).

Partimos, portanto, da premissa de que os professores pensam e reagem de formas diferentes diante das situações do cotidiano escolar devido às

- 
- 49 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN).
  - 50 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Prefeitura Municipal de Corumbá, MS.
  - 51 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo (IFSP), Câmpus de Araraquara, SP.
  - 52 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Prefeitura Municipal de Corumbá, MS.

condições de existência vivenciadas em sua trajetória familiar, de escolarização e de formação, pois, para Bourdieu (2003a, p. 57):

[...] os conflitos de geração opõem não a classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas habitus que são produtos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns indivíduos sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente.

As considerações trazidas no presente texto decorrem de estudos por nós desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa formação de educadores e diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os estudos sobre trajetórias docentes foram realizados na rede municipal de ensino de Corumbá, MS com quatro professores de Artes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CARVALHO, 2014); seis professores de Língua Portuguesa, iniciantes e experientes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AMORIM, 2017), e também na rede estadual de ensino de Campo Grande, MS com quatro professores de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e adultos (EJA) (DALARMI, 2017).

Esses estudos contribuíram para o nosso entendimento e necessidade de uma visão ampliada de Educação Social que confere a dimensão social aos professores por meio de suas trajetórias que são constituídas pelas posições ocupadas em diversas instâncias de socialização e das condições de existência e que influenciam os modos de ver e exercer a docência.

Conforme Elias (1994), desde o nascimento as pessoas são inseridas em um grupo no qual já havia pessoas convivendo, com estruturas e regularidades sociais, constituindo, assim, o que ele denominou ‘redes invisíveis de relações’ com as quais cada um vai assumindo uma posição única nesse tecido social.

Dessa maneira, organizamos esse texto em três partes, dentre as quais, na primeira ‘escolhendo os fios: os conceitos centrais mobilizados’ apresentamos as categorias centrais que fundamentaram os estudos. A segunda parte ‘tecendo os fios: o caminho metodológico’ evidencia a nossa ‘tecelagem’ por meio da seleção organização dos dados produzidos. Na terceira parte intitulada ‘compondo o tecido: algumas considerações acerca da análise sobre as trajetórias de professores’ abordamos a ‘composição final do tecido’ que se refere ao exercício analítico realizado a partir dos indícios e marcas das trajetórias dos professores.

## Escolhendo os fios – os conceitos centrais mobilizados

A análise das trajetórias dos professores participantes dos estudos de Carvalho (2014), Amorim (2017) e Dalarmi (2017) teve como sustentação teórica os conceitos capital cultural, *habitus* e campo, num exercício analítico relacional, uma vez que, na perspectiva bourdieusiana, as categorias centrais são articuladas.

O capital cultural é um conceito elaborado por Bourdieu (2002a) para dar conta da desigualdade do desempenho escolar em diferentes camadas sociais. Embora não se limite apenas à questão educacional, o rendimento escolar acaba refletindo as formas do capital cultural previamente investido pela família, além do rendimento econômico e social também herdado. O capital cultural constitui-se assim, sob a perspectiva do autor, fator de diferenciação quase tão determinante quanto o capital econômico. Para Bourdieu (2002a, p. 74):

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (grifo do autor).

De acordo com a teoria sociológica bourdieusiana, o indivíduo recebe a formação inicial em um ambiente social e familiar, onde incorpora um conjunto de disposições para uma ação típica que passaria a conduzi-lo ao longo da vida e nos mais variados campos de ação. Nogueira e Nogueira (2002) asseveram que essa bagagem herdada pelo indivíduo caracteriza a sua posição na estrutura social e que, pelo acúmulo histórico de experiências de sucesso e fracasso, mesmo que de forma inconsciente, os grupos sociais construiriam um conhecimento prático daquilo que se alcança, ou não, dentro da sua realidade. Existem outros efeitos e construções sociais e de legitimidade que não são dados só pelo poder econômico, ou pela certificação escolar, mas que são socialmente constituídos e que podem trazer grande influência na prática pedagógica.

A posição que o indivíduo ocupa na camada social identifica seu campo de pertencimento, que apresenta, no seu interior, uma distribuição desigual de ‘capitais’ de diferentes tipos: ‘capital econômico’, constituído de diferentes fatores de produção, renda, patrimônio e bens materiais; ‘capital cultural’, um conjunto de qualificações intelectuais tanto do sistema educativo como do seio

familiar; ‘capital social’, constituído do conjunto de relações sociais de que o agente dispõe; e ‘capital simbólico’, que se estabelece no conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento. A maneira de agir e de pensar do agente, como membro típico de um grupo situado numa determinada camada social nas diversas situações, dependerá da matriz de percepções engendradas no decorrer de sua trajetória pessoal e social, constituindo o *habitus*, definido como:

[...] sistemas das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhe propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante (BOURDIEU, 2003b, p. 191).

O *habitus* é, portanto, produto da socialização dos indivíduos, que se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes agências de socialização; é portanto, um sistema de disposições duráveis, isto é, um conjunto de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das práticas e das condições materiais de existência. É uma matriz de práticas variadas, ou seja, os preceitos, os valores, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais ele irá se deparar no decorrer de sua vida, tais como a escola, clubes, igreja, vida profissional. Essas disposições orientam os pensamentos, as percepções, as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano que pode ser ora consciente, ora inconsciente e que está em constante reformulação, uma vez que:

[...] funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2003a, p. 57).

Isso apontou a necessidade de se conhecer as condições de vida dos professores desde a sua infância, pois essas disposições duradouras vão se formando, no decorrer da trajetória de vida de cada professor a partir das práticas culturais, ou seja, do capital cultural e que vão constituindo modos de ver (grade de leitura) e agir (práticas) desses professores, traduzindo em ações inerentes da camada social que pertencem.



Pensar como o professor vê, compreende e enfrenta a realidade que lhe permeia significa fazer o exercício de um entendimento mais amplo de um determinado campo definido por Bourdieu (2003b) como uma forma típica de relação entre a fração dominante-dominada e as frações dominantes, pois:

[...] um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizem essas disputas. [...] Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis iminentes do jogo (BOURDIEU, 1983, p. 112).

Em meio às relações sociais com funções e posições que lhe são peculiares, os agentes gravitam em torno dos diferentes níveis socioeconômicos que lhes conferem, por sua vez, as relações de poder. O capital econômico seria fator considerável na aquisição de bens e serviços, traduzidos em sua materialidade por meio do capital cultural objetivado. De maneira institucionalizada, esse mesmo capital cultural se consolidaria por meio da aquisição de certificados e diplomas, o que, por sua vez, lhe asseguraria novas oportunidades de capital cultural ao serem convertidos por meio do capital econômico (BOURDIEU, 2002a).

Para Domingos Sobrinho (2011), é por meio do capital cultural acumulado que os professores são ‘orientados’ ao longo de suas vidas, sobretudo, quando em seus contatos com o campo educacional, permitindo-lhes entender e familiarizarem-se com os códigos, bens materiais e simbólicos e jogos específicos desse campo, passando, então, a valorizar as práticas relativas ao estudo, a identificarem-se com o espaço escolar e com certos modelos de professor, manifestações de esquemas mentais particulares, que estão na gênese de facetas do *habitus* no que se refere à docência.

Assim sendo, podemos afirmar que o professor partilha de uma cultura docente da qual interage constantemente e que é constituída de valores, de conflitos e tensões. Entretanto, a forma com a qual ele irá se relacionar dependerá das disposições que foram sendo adquiridas por ele no decorrer de sua trajetória, pois:

[...] a cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, puramente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados

a situações particulares [...]. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 2003b, p. 208-209; 219 – grifo do autor).

Essas categorias centrais do pensamento bourdieusiano, aqui apresentados, constituem um quadro interpretativo interessante para a investigação acerca da relação dos professores no exercício da docência. Após a escolha desses ‘fios’ teóricos norteadores, passamos para a ‘tecelagem’, buscando compor a matriz teórico-metodológica que passamos a apresentar a seguir.

## **Tecendo os fios – o caminho metodológico**

Sistematizar a pesquisa sobre percursos de vida dos professores sob o enfoque sociológico bourdieusiano consistiu num exercício analítico, tendo como parâmetro a dimensão relacional, ao buscar “[...] captar a particularidade dentro da generalidade, bem como o que é geral dentro das particularidades” (BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 109). Dessa maneira, a partir do roteiro elaborado por Sambugari (2010), organizamos as questões tanto para o questionário, quanto para a realização de entrevista com os professores participantes, a partir de cinco eixos descritos a seguir:

**Eixo 1 – Situação pessoal e econômica:** faixa etária, sexo, estado civil, naturalidade (se morou em outras cidades), moradia, autoclassificação da camada social.

**Eixo 2 – Percorso e situação familiar na infância:** Situação econômica e práticas culturais (condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais) do respondente em sua infância. Escolarização e profissão de seus familiares (pais, avós e/ou cônjuges).

**Eixo 3 – Percorso de escolarização:** Escolarização dos respondentes na escola básica: tipo de dependência administrativa da escola, na qual o respondente estudou: turno; disciplinas que mais gostava na escola; as que menos gostava e as que tinha dificuldades; relação dos pais com as notas escolares.

**Eixo 4 – Práticas culturais:** Práticas culturais (condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais) do respondente atualmente.

**Eixo 5 – Formação profissional:** Tipo de curso realizado pelo respondente no Ensino Médio e Ensino Superior. Referências e influências na opção pelo curso de formação de professores.

Embora as questões estivessem agrupadas em eixos, a análise sob o enfoque sociológico bourdieusiano deu-se de forma relacional, pois, por exemplo, ao analisar a opção pela docência as informações referentes aos eixos 2, 3

e 5 foram articuladas, uma vez que as vivências na infância e na escolarização podem nos dar indicativos da proximidade dos professores ao curso de graduação escolhido, bem como das influências em sua opção pela docência.

O cruzamento dos dados relativos aos eixos 2, 3 e 4 nos fornecem referências para analisamos a ‘bagagem’ trazida pelos participantes desde tenra idade; o conhecimento que adquiriu junto à família e por meio de suas leituras e vivências em diversas instâncias de socialização, compondo o capital cultural.

A família e a escola são consideradas instituições responsáveis pelo desenvolvimento de certas preferências, que Bourdieu (2002a) definiu por capital cultural incorporado. Trata-se de uma dimensão do *habitus* que se assemelha a uma predisposição para gostar de determinados produtos da cultura. Dessa forma, acaba-se construindo uma identificação, de forma até imperceptível, com determinado esporte, estilo de música, alguns jogos ou gêneros literários.

Para Bourdieu (2002b), as mesmas condições objetivas que determinam as atitudes dos pais e influenciam as escolhas importantes da carreira escolar acabam regendo a atitude das crianças em relação às mesmas escolhas e, conseqüentemente, a sua atitude em relação à escola. Por isso a importância dos professores trazerem os seus percursos familiares, a partir das informações agrupadas no eixo 2.

Dessa tessitura chegamos à composição do tecido que consta a seguir, trazendo alguns dos aspectos centrais a serem considerados na análise das trajetórias dos professores.

### **Compondo o tecido – algumas considerações acerca da análise das trajetórias de professores**

A partir das pesquisas realizadas verificamos que muitos aspectos das trajetórias dos professores exercem influência considerável nas disposições para o exercício de suas práticas pedagógicas, desvelando o *ethos* presente na profissão, definido por Bourdieu (2002b, p. 42) como um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”. São indícios e marcas constituídas ao longo do percurso de vida, evidenciando que o *habitus* não é algo congelado, pois as práticas não são totalmente determinadas (os agentes fazem as escolhas), mas também não são totalmente livres (essas escolhas são orientadas pelo *habitus*).

Com relação aos professores de Artes participantes da pesquisa de Carvalho (2014) fica explícita a forte presença de estruturas incorporadas ao longo de suas trajetórias, tais como a presença da instituição religiosa, do rádio, do artesanato (pintura em camiseta) e da música, além da possibilidade de acesso aos livros, revistas, jornais, jogos, teatro e cinema. O acesso a essas

práticas culturais conferiu um contexto em que a Arte se manifesta de maneira implícita em suas trajetórias.

Quanto aos professores de Língua Portuguesa participantes do estudo de Amorim (2017), há um grupo com trajetórias semelhantes, de origens simples, que, longe das práticas culturais de leitura da infância, constitui-se de poucos leitores, cuja rotina exaustiva e a falta de tempo são as principais causas atribuídas. A preferência e facilidade na disciplina Língua Portuguesa desde a escolarização sinaliza para a escolha do curso de Letras, remetendo à confirmação de estudos pautados na perspectiva bourdieusiana, ao verificar que a escolha de uma profissão é como o “[...] resultado de uma combinação entre a representação que o indivíduo tem de si e a experiência vivida” (VALLE, 2006, p. 183). As situações vivenciadas em sua trajetória familiar e de escolarização vão compoendo a percepção dos professores, pois, conforme destaca Santos (2001, p. 124),

[...] antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. Essas imagens e essas experiências têm influência na formação do docente [...].

Com relação aos professores de Educação Física participantes da pesquisa de Dalarmi (2017), é perceptível o quanto trazem marcas da infância e de vivências esportivas desse período na concretização da sua profissão e que são adaptadas pela herança cultural; pela trajetória de vida e relações sociais; e pelas experiências de sucesso ou fracasso escolar acumuladas. Trazem, ainda que de forma indireta, a representatividade da figura do professor da infância e também daqueles que fizeram parte da sua formação inicial para o exercício da sua profissão, para a sua prática pedagógica, permanecendo aquilo que foi positivo e retirando o que foi negativo no processo de formação.

A opção pelo curso de formação inicial foi algo forte nas três pesquisas aqui relatadas, evidenciando que, embora a maioria dos professores apresentasse como opção, muitos informaram o desejo de seguir outra carreira, ou fazer outro curso, mas não o fizeram por falta de recursos financeiros. No entanto, explicitaram como opção o curso realizado, seja Pedagogia, Arte, Letras ou Educação Física.

Isso nos remete ao que Bourdieu (2002b) denominou ‘causalidade do provável’, isto é, as famílias de baixa renda não vislumbram, para os filhos, um futuro distante do seu próprio presente, como num cálculo racional habilitado por uma espécie de finalidade objetiva, “[...] a aptidão para antecipar o

futuro por uma espécie de indicação prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais” (BOURDIEU, 2002c, p. 91).

Foram as condições socioeconômicas da maioria dos participantes que os levaram a utilizar os recursos disponíveis, materiais e simbólicos, da forma objetivamente mais apropriada para a sua posição social. A decisão tomada pelas famílias de investir tempo, recurso econômico e cultural na escolarização dos filhos é direcionada em razão da quantidade e forma que os capitais se dispõem na trajetória do seu grupo social de origem. De forma inconsciente, as pessoas tendem a investir na vida escolar aquilo que é mais adequado, transformando o provável em possível, ou seja, reconhecendo a chance objetiva de sucesso como uma escolha, passando, assim, a amar o que foi conquistado.

### **Considerações finais**

A partir dos estudos aqui apresentados fica perceptível o quanto as práticas culturais e situações vivenciadas desde a socialização primária dos professores de Artes, Língua Portuguesa e Educação Física influenciaram a escolha pelo curso de formação e à docência.

O exercício reflexivo realizado nesse texto aponta, portanto, o quanto a perspectiva sociológica bourdieusiana contribui para a análise da constituição da docência por meio das trajetórias dos professores, considerando o quanto os percursos de vida e formação trazem marcas que vão compondo o professor, constituindo, assim o seu *ethos* profissional. Diante disso destacamos a relevância de estudos que tenham como objeto as trajetórias, estabelecendo o máximo de relações, pois, a forma de pensar, como também suas práticas pedagógicas trazem marcas não apenas de sua formação inicial, mas das vivências familiares e de escolarização.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: olhar docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Social) – Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017. Disponível em: [https://ppgecpn.ufms.br/files/2017/07/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_JULIANA-AMORIM\\_VERS%C3%83O-FINAL\\_24-JULHO2017.pdf](https://ppgecpn.ufms.br/files/2017/07/DISSERTA%C3%87%C3%83O_JULIANA-AMORIM_VERS%C3%83O-FINAL_24-JULHO2017.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003a, p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002c. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 70-79.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008.

CARVALHO, Reinária Augusta Rodrigues de. **Professores de Artes do 2º ano do ensino fundamental: percursos de vida e de formação e a visão**

de ensino de artes. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Social) – Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014. Disponível em: [http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2014/10/Rein%C3%A1ria-Rodrigues-Carvalho\\_2014\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final.pdf](http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2014/10/Rein%C3%A1ria-Rodrigues-Carvalho_2014_Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

DALARMI, Joelma de Souza Nogueira. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**: percursos formativos e profissionais de professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Social) – Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017. Disponível em: [https://ppgecpan.ufms.br/files/2017/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_JOELMA-DE-SOUZA-NOGUEIRA-DALARMI.pdf](https://ppgecpan.ufms.br/files/2017/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JOELMA-DE-SOUZA-NOGUEIRA-DALARMI.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

DOMINGOS SOBRINHO, Moises. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da Educação Básica. **Revista Inter-legere**, n. 9, p. 189-205, 2011. Disponível em: [//www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es11.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es11.pdf). Acesso em: 8 set. 2020.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

NOGUEIRA, Claudio. Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**. 2010. 166 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=10642](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10642). Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papi-rus, 2001. p. 123-136.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767>. Acesso em: 10 ago. 2020.





# CAPÍTULO 5

## IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: olhares e dizeres de professoras atuantes em Centros de Educação Infantil do município de Corumbá-MS

*Estefânia Manholer<sup>53</sup>*  
*Silvia Adriana Rodrigues<sup>54</sup>*  
*Alberto Albuquerque Gomes<sup>55</sup>*  
*Camila de Arruda Rocha<sup>56</sup>*

---

\*\*\*

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. [...]

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte [...] (FREIRE, 1993, p. 80, grifos no original).

### Introduzindo a questão

A docência junto a crianças bem pequenas se configura tarefa complexa que, dentre outros desafios, esbarra na falta de compreensão sobre o fazer pedagógico específico necessário e fundamental para a promoção adequada de aprendizagens e desenvolvimento infantil.

Em nossa opinião, os equívocos estão alicerçados em vários pontos; um dos fundamentais é a concepção sobre o que é ser professor, de forma geral, pautada numa visão/modelo de atuação mais adequada ao Ensino Fundamental que, em essência, é diferenciada do equivalente na Educação Infantil.

---

53 Mestre em Educação pela UFMS – PPGE/CPAN; Psicóloga Escolar – Escola Neusa Assad Malta, Corumbá – MS.

54 Doutora em Educação pela FCT/UNESP; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Três lagoas e Campus do Pantanal.

55 Doutor em Educação pela FFC/UNESP; Professor aposentado – colaborador do PPGE-FCT/UNESP – Presidente Prudente-SP.

56 Pedagoga pela FURG; Professora na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Corumbá – MS.

Outro ponto importante relacionado à docência, também de forma geral, – e mais acentuada no nível em questão – é a crença de que ser professor é “vocação” ou “dom”. Entendemos que não há como negar a necessidade de um mínimo de identificação com a profissão e suas tarefas cotidianas; mas, conforme trazido na epígrafe selecionada, os saberes e fazeres dela, que permitirão ações pedagógicas de cunho profissional (intencional e não intuitivos), “[...] são construídos e reconstruídos no processo de formação inicial e no exercício cotidiano da função [...]” na *práxis* cotidiana, “[...] marcando assim, a inesgotabilidade da formação” (RODRIGUES, 2016, p. 69).

Adotando essas – entre outras – premissas, o presente texto tem como proposta contribuir com o debate que envolve a identidade docente para atuação na Educação Infantil, especificamente junto as crianças de até 3 anos de idade, no subnível denominado legalmente como creche.

Para tanto foi utilizado parte dos dados brutos obtidos em duas investigações distintas (MANHOLER, 2019<sup>57</sup>; RODRIGUES, 2016<sup>58</sup>) que ouviram profissionais atuantes em creches do município de Corumbá-MS sobre as percepções particulares acerca da função social de sua profissão, da instituição creche e das especificidades exigidas na atuação nesse espaço, entre outras questões.

O primeiro estudo, desenvolvido em formato de dissertação de mestrado (MANHOLER, 2019), ouviu três professoras com o objetivo de compreender o sentido pessoal que elas atribuem a sua atividade de ensino; o segundo (RODRIGUES, 2016), a partir da escuta de três professoras e dois estudantes buscou entender como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche. Assim, na sequência, trazemos algumas questões de fundo, para em seguida apresentar os dados e a discussão possível.

## Por que discutir identidade profissional docente?

O tema “identidade profissional docente” tem constado das agendas de pesquisadores em educação desde os debates inaugurados por ocasião das primeiras conferências de educação promovidas pelo **Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (02/04/1980)**, que deu origem à **Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE – Belo Horizonte, 25/11/1983)**.

57 MANHOLER, E. **Educação Infantil**: sentido pessoal da atividade de ensino na educação de crianças de zero a três anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2019. 128f. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Estefania-Manholer.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

58 RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144379>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Desde então, inúmeros pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre o tema; dentre eles podemos citar, Gatti (1996), Arroyo (2000), Lellis (2001), Ferreira (2006), Azevedo (2007) etc. No que diz respeito especificamente ao profissional de educação Infantil essa preocupação se consolida a partir do movimento que resultou no ordenamento legal da educação nacional (Constituição Federal de 1988 – CF/88), na qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos. A CF/88, em seu artigo 208-IV, disciplinou como “[...] dever do Estado [oferecer] a educação às crianças de zero a seis anos [...] em creche e pré-escola” (BRASIL, 1998).

O consistente movimento pela expansão, publicização e regulamentação da escola pública consubstanciou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 – LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 4º-IV, reafirmou o atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado, definindo os entes responsáveis por esse nível de ensino, definitivamente incorporado à Educação Básica.

Como consequência do disciplinamento da educação ampliou-se consideravelmente o interesse sobre o processo da constituição identitária do professor brasileiro. Portanto, podemos inferir que há uma coincidência entre a ampliação e consolidação da educação básica de caráter público e o aumento do interesse pelo tema “identidade de professores”.

Identidade pode ser definida como “[...] o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado [...]” (CASTELLS, 2003, p. 3). De forma complementar, ela também é entendida como:

[...] papéis (determinados e em determinação) a serem desempenhados em espaços específicos, que se traduzem em condutas, valores e posturas assumidos pelo sujeito social; implica, ainda, a construção do sentimento de pertencimento social a um determinado grupo, que se dá pelas vias de reconhecimento e identificação externa (dos membros do grupo e não membros) e interna (de si mesmo como parte constituinte do grupo); e também de diferenciação (afirmação do grupo em relação a outros demais grupos) (RODRIGUES, 2016, p. 70).

Portanto, a identidade é um processo de auto representação projetado no outro e ao mesmo tempo fonte de tensão e contradição nas ações sociais desencadeadas no processo de coletivização dos sujeitos (CASTELLS, 2003).

No que diz respeito à identidade do profissional docente, Gomes (2020) nos sugere que a construção das identidades dos profissionais da educação tem sua gênese no contexto de transformação e de consolidação de uma nova ordem (séculos XVII e XVIII, no auge da revolução científica, quando o novo

modelo industrial e urbano exigiu a construção de novas identidades profissionais distintas daquelas vivenciadas nas corporações de artífices.

Em nossa concepção, a identidade do profissional docente vem sendo historicamente construída decorrendo da intersecção entre tempo e espaço e mediada pelas representações que os sujeitos-atores desse tempo-espaço são capazes de construir e partilhar entre si.

A identidade docente então “[r]efere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais no exercício de suas funções [...]” (GARCIA, 2010, p. 1); assim, pressupõe a adoção de crenças, valores e atitudes que permitem, então, assumir o ser professor, perceber-se e afirmar-se professor e ainda ser reconhecido socialmente como tal. Podemos ainda nos ancorar na construção de Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 48):

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Essa interpretação aplica-se às diversas categorias profissionais docentes, mas com relação aos profissionais docentes da educação Infantil (pré-escola e, mais acentuadamente, creche) temos que considerar que até meados da década de 1980, concebia-se esse profissional unicamente como cuidador, característica fortemente vinculada à ideia de maternagem construída com base nos antigos jardins de infância concebidos por Friedrich Fröebel (1782-852), que atribuía a esses espaços o cultivo das almas infantis, plantinhas que deveriam ser “cuidadas”.

O disciplinamento e ordenamento legal verificado a partir da década de 1980, despertou o interesse por esse profissional até então relegado à própria sorte; uma “sorte” marcada pela constituição histórica calcada no assistencialismo, nos cuidados físicos e na guarda da criança pequena.

Em se tratando especificamente da docência na Educação Infantil, mais que em outros níveis, esta é uma profissão acentuadamente exercida por mulheres, de forma histórica e socialmente determinada, associada à não necessidade de qualificação para seu exercício, ao baixo *status* profissional e, conseqüentemente, a baixos salários; também marcada historicamente por uma diversidade de concepções e associações com outras tarefas que, por conseqüência, se traduz em múltiplas denominações (AQUINO, 2010; CERISARA, 2002; RODRIGUES, 2016).

Até os dias de hoje, a creche é um nível educacional muito marcado pela presença de profissionais leigos cujos conhecimentos orientadores das práticas não estão voltados para a promoção do desenvolvimento global da criança (OLIVEIRA *et al.*, 2006). Cabe esclarecer que a trajetória dos profissionais da creche se diferencia dos da pré-escola, ainda que façam parte do mesmo nível de ensino. Para atuar na pré-escola sempre houve a exigência de formação específica, mas na creche não; este último era um local onde o profissional ter ou não formação, pois, tendo em vista as ideias que permeavam esse nível educacional, a atividade com as crianças pequenas não requereria nenhum conhecimento específico (MANHOLER, 2019).

Historicamente, os ambientes disponibilizados para as mulheres foram os da atividade doméstica e do cuidar das crianças e/ou dos filhos, tanto na esfera doméstica quanto na pública, e neste contexto se insere a atuação com crianças pequenas no âmbito das instituições de Educação Infantil (MANHOLER, 2019). A profissão professora da pequena infância traz “[...] as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem<sup>59</sup>” (CERISARA, p. 102). Os apontamentos de Cerisara (2002) nos permitem compreender que a constituição da identidade profissional da professora de creche tomou como base a identidade pessoal e social das mulheres que ocupariam essa função, identidade esta construída dentro de uma ocupação culturalmente desvalorizada.

A partir do exposto torna-se claro o entendimento de que o universo educacional se apropria de uma identidade feminina construída historicamente, ancorada nos âmbitos materno e doméstico, para definir a mulher como o gênero adequado para lidar com o cuidado das crianças pequenas. Com isto, a relevância dada à mulher como o sujeito por natureza para exercer a maternagem, se sobrepõe à dada formação profissional, reforçando um “modelo artesanal de formação”, baseado na imitação e descaracterizando a docência enquanto profissão (ARAGÃO; KREUTZ, 2012).

A deslegitimação da atividade com caráter profissional acontece conforme as profissionais percebem que “[...] desenvolvem um trabalho que se opõe ao que se convencionou chamar de profissional: há uma domesticidade nas relações, com fortes traços de emotividade, as práticas junto às crianças parecem não guardar traços de racionalidade e objetividade” (CERISARA, 2002, p. 63-64), sendo o papel da formação reverter esse processo, promovendo a compreensão de que as atividades desenvolvidas junto às crianças pequenas

59 Maternagem faz referência aos processos sociais de cuidado e educação das crianças (CERISARA, 2002). A utilização desse termo, bem como dos: papel de mãe e papel materno, não indica, de forma alguma, que esses processos e papéis não podem ou devam ser atribuídos a outros sujeitos que não a mãe.

estão (e devem ser) carregadas de objetividade, intencionalidade, conhecimento científico; enfim, que é uma atuação, sem dúvida, profissional e precisa ser exercida por pessoas qualificadas para tal.

Acreditamos que a desvalorização do caráter pedagógico da atuação com crianças pequenas advém de, pelo menos, dois lugares distintos, mas que se entrelaçam. Além do ponto já trabalhado de que se é do âmbito do materno, tido, pelo senso comum, como natural, não precisaria de qualificação, formação específica, ou qualquer discussão sobre planejamento, conhecimentos técnicos ou remuneração adequada, já que as características do trabalho estariam permeadas pelo “aspecto afetivo e de obrigação moral” (KRAMER, 2008, p. 125); há também a relação culturalmente determinada de desvalorização do que é do âmbito feminino em relação ao masculino. O modelo de trabalho profissional definido pela nossa sociedade é o do masculino, objetivo, racional e impessoal, colocando a atividade com as crianças pequenas como feminina e pouco profissional. Isto contribui para que a creche, já marcada por um panorama desigual com relação à possibilidade de acesso, à qualidade e orientação do atendimento e às crenças populares sobre sua função, tenha na questão de gênero mais um ponto de desvalorização (MANHOLER, 2019).

É preciso então destacar e reconhecer a intencionalidade que marca a atuação profissional do docente que atua junto a crianças bem pequenas, uma vez que é necessário, na atuação direta com elas, no desempenho da função educativa no interior das instituições de educação coletiva, uma aproximação, mas também um distanciamento do cuidar materno (este que é realizado de forma instintiva), dadas as especificidades e multiplicidade de aspectos imbricados na tarefa. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se aproxima, o papel docente se afasta do de “mãe” ao articular em outro nível as dimensões de cuidado e de educação que marcam as singulares necessidades desta etapa da vida da criança. Esta aproximação e distanciamento se configuram em uma ação constante na prática da educação infantil e elemento básico na constituição da identidade de seus profissionais, uma vez que ao integrar outros papéis, sua efetivação está envolta em inúmeras complexidades (RODRIGUES, 2016, p. 73-74).

De qualquer forma, pensar o trabalho em creches como puramente maternal o desconecta de sua função e embasamento pedagógico, reforça o entendimento de que não há conhecimento científico envolvido já que, nesse caso, as habilidades necessárias para a professora seriam do âmbito do inato ou, em última instância, do que é adquirido através da maternidade (MANHOLER, 2019). De fato,

[...] calma, paciência e carinho são atributos extremamente necessários ao trabalho junto a crianças pequenas; no entanto, não se pode acreditar que estes são dons ou aptidões naturais de uma pessoa ou exclusiva de um gênero, mas sim como capacidades desenvolvidas pela(o) profissional ao longo do exercício de sua profissão, que podem ser qualificadas como aprendizagens experienciais. De igual relevância é necessário o esclarecimento de que o carinho, no espaço pedagógico, não é sinônimo restrito à docilidade ou meiguice, mas sim de uma forma atenciosa de tratar o outro, no caso as crianças; carinho significa estar a postos para atender as necessidades dos pequenos com cautela, empenho, atenção e respeito, aliado a generosidade para com o outro (RODRIGUES, 2016, p. 201).

Ou seja, o que é entendido como dom e vocação, na verdade são saberes e aprendizados que precisam ser construídos no processo formativo específico para atuar com as crianças pequenas.

Há mais de 30 anos Campos *et al.* (1983) já traziam a discussão de que a desvalorização da docência aumentava conforme se diminuía a idade dos aprendizes. Esta desvalorização pode ter relação com a visão de que o que é necessário para ser professor na Educação Infantil não é do âmbito do pedagógico, que tem implícita a ideia de que há apenas um modelo do que é ser professor de crianças, que é o modelo das séries iniciais do Ensino Fundamental e que se distancia do que é feito na Educação Infantil (MANHOLER, 2019; RODRIGUES, 2016). As crianças da Educação Infantil não são as mesmas do Ensino Fundamental, desta forma, o professor da Educação Infantil não tem como ser o mesmo do Ensino Fundamental; assim, o olhar de que professor de verdade é o das séries iniciais é mais um ponto de desvalorização da creche e da pré-escola (MANHOLER, 2019; RODRIGUES, 2016).

Angotti (2006, p. 94), também problematizando esse cenário, aponta de forma explicativa que, procurando se desvincular da maternagem,

[...] as professoras desconsideram as práticas relativas aos cuidados físicos e focalizam seu trabalho naquilo que acreditam ser o “educar”, pois só educando, na perspectiva “escolarizante” do termo, as professoras se reconhecem como profissionais do magistério e acreditam ficar isentas de serem vistas como babás ou mães (grifos no original).

No imaginário popular, dificilmente é atribuído o status de professor a um profissional que não lide com o ensino nos moldes tradicionais, com lousa, giz; da mesma forma que é difícil compreender que uma criança que não utiliza caderno e lápis precisa de professor (RODRIGUES, 2016). Por isto a professora da creche muitas vezes recebe a denominação de recreacionista, cuidadora, dentre outras, fazendo-se necessário que os papéis de professor e aprendiz

construídos pelo senso comum sejam reconstruídos, especialmente no nível da creche, através do processo formativo. É importante que a professora entenda que a criança da Educação Infantil tem características diferentes das do Ensino Fundamental, mas que ela também tem necessidades de aprendizagens, que são diferentes, pois estão ligadas ao corpo, à sobrevivência, à comunicação emocional, mas que não deixam de ser aprendizagens (MANHOLER, 2019).

Diante dessas e outras premissas é que foram lançados questionamentos a educadoras atuantes em creches do município de Corumbá-MS e cujas impressões são trazidas a seguir.

## **O que dizem as educadoras infantis sobre sua profissão**

Salientamos novamente que os dados a serem apresentados foram obtidos em dois momentos distintos, com instrumentos também diferentes. No entanto, há como ponto de encontro as estratégias de obtenção das informações (através da oralidade) e o propósito de algumas questões serem convergentes, apesar de os estudos terem elegidos objetivos gerais de certa forma diferente e as participantes serem todas professoras atuantes em creches do município de Corumbá-MS.

O primeiro estudo selecionado (MANHOLER, 2019), foi realizado com objetivo geral de compreender o sentido pessoal que as educadoras atribuem a sua atividade de ensino; teve como um dos objetivos específicos identificar como os profissionais enxergam e exercem o seu papel na creche e usou para obtenção dos dados a entrevista reflexiva, junto a três educadoras. Deste estudo apresentamos as impressões de duas profissionais acerca de como entendem a função da professora de creche.

A segunda investigação (RODRIGUES, 2016) teve como objetivos centrais apreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de promoção do desenvolvimento humano, buscando entender como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche geral, fez uso de relatos da prática – um instrumento híbrido que traz em suas constituições elementos da narrativa oral e da entrevista reflexiva, utilizado junto a três educadoras e dois estudantes de Pedagogia. Desta pesquisa são apresentados os entendimentos das três profissionais em atuação na época da recolha das informações.

Cabe destacar ainda que são trazidos excertos apenas da resposta das professoras ao questionamento sobre como entendem ser o papel da professora de creche<sup>60</sup>. Outro ponto a ser sinalizado é a manutenção dos nomes fictícios atribuídos nos estudos originais.

60 Para permitir uma diferenciação entre as citações das obras que servem de fundamentação teórica e os dados apresentados, subvertemos as normas da ABNT e os últimos estão destacados com itálico.



Nessa direção, Amanda – participante do primeiro estudo – contava com 33 anos na época que forneceu as informações. Formada em Pedagogia no ano de 2010, iniciou sua jornada laboral na área da educação enquanto ainda cursava o Ensino Médio, aos 14 anos, como auxiliar de sala na Educação Infantil; atualmente é professora de creche concursada. Para o questionamento em questão, esclareceu que:

*Então, eu acho que a educadora na creche tem um papel muito importante, porque a creche vai ser o início de tudo, né. Se a criança é bem trabalhada, bem estimulada, ela consegue desenvolver muito melhor quando ela vai pro Ensino Fundamental. Ela consegue ser bem independente, ela consegue. Na Educação Infantil é trabalhada também muito a questão da criatividade, da imaginação, coordenação, tudo isso que é trabalhado na Educação Infantil contribui pra um melhor desenvolvimento da criança lá no Fundamental. Porque eu vejo que no Fundamental a criança chega assim com certas deficiências no sentido de segurar o lápis, por exemplo, segura como se tivesse idade de criança da creche. E na creche você ainda consegue compreender porque eles ainda estão aprendendo, né. Apesar de que na creche a gente não desenvolve a escrita, mas desenvolve o movimento. E aí no pré eles já vão ter mais esse desenvolvimento, de escrever, mas quando chega no fundamental a gente ainda vê muita criança com dificuldade de coordenação, com dificuldade de criatividade, de raciocínio, muita criança dependente, criança até mesmo de escola particular muito dependente. Tudo bem que pode ter relação com questões familiares. Mas assim, eu acho que o educador da Educação Infantil vai contribuir muito com todas essas questões, uma Educação Infantil bem elaborada, a criança consegue rapidinho desenvolver. Então acho que ele (educador da creche) é o início de tudo. Você vê a importância dele até no ato de ensinar a criança a comer; então assim, às vezes não consegue em casa, por que não tem o incentivo, mas na creche tem a pessoa que se preocupa com ele e que vai mudar aquilo ali pra ele (Excerto da entrevista de Amanda, 2018).*

Bárbara, também colaboradora do primeiro estudo, com 58 anos no momento que ofereceu os dados da investigação inicial, formou-se em Pedagogia em 2015 e desde então atua na Educação Infantil, especificamente na creche, com experiência concomitante em outros níveis educacionais, inclusive no Ensino Fundamental I, como professora substituta. Para ela, a essência de ser profissional da creche está em:

*Eu sempre comento lá, “o que um professor precisa ter?”, é fato, precisa ser polvo, perna e braço pra tudo quanto é lado, ter olho na nuca, porque você vira e um já fez uma coisa...*

[...]

*Estar sempre atento a tudo, ter muita responsabilidade, principalmente responsabilidade, paciência, muita paciência. Não levar seus problemas pra lá pra dentro. Brincar e se envolver com as brincadeiras deles, na hora que eles vem com aquela papinha numa tigela (faz referência a uma foto que mostrou de uma criança usando um capacete de EPI e um rastelo de areia pra dar comida à boneca), você tem que dizer “que sopa maravilhosa”, tomar cafezinho com eles, fazer biscoito, enfim, você volta a ser criança, é uma magia (Excertos da entrevista de Bárbara, 2018).*

Calíope – colaboradora do segundo estudo –, contava com 28 anos quando forneceu o relato; havia concluído o curso de Pedagogia em 2011 e estava exercendo a docência há quase dois anos, pois continuou os estudos antes de ingressar na carreira. Como resposta para a provocação em questão nos disse que:

*[...] vamos dizer assim, acho que o pedagogo, o professor tem uma função é... diferente das outras profissões, que seria essa função social no sentido de envolver tudo, o cuidar, o educar, essa intencionalidade; é uma função de observar o que tá ali e tentar articular, é, passar uma intencionalidade pra aquilo, não simplesmente fazer de uma forma mecânica, então acho que essa função do professor, no sentido social, seria isso, de perceber o outro, de entender e tentar trabalhar de uma forma...*

*[...] é nesse sentido amplo porque por mais que, que eu esteja inserida dentro de uma instituição vamos dizer assim fechada né, mas o ser com qual eu lido, com a criança ou o bebê que estão ali dentro eles fazem parte de uma sociedade, de uma comunidade, e, não tem como eu pensar que o meu trabalho não vá extrapolar o que a gente vivencia ali dentro, então quando eu falo em função social e intencionalidade é nesse sentido, de que é, será feito um trabalho que não vai ficar só ali dentro, essa função social, é, na minha visão seria isso de pensar que aquele sujeito, que vai ter interferência na vida social daquele sujeito pra além dos muros da instituição (Excertos do relato de Calíope, 2015).*

Hebe – participante do segundo estudo –, com então 21 anos de idade, exercia a docência há apenas quatro meses no momento de recolha dos dados. Concluiu a graduação em Pedagogia no ano letivo de 2014 e imediatamente começou a trabalhar como professora em uma instituição particular de ensino de Corumbá-MS; hoje atua na Educação Infantil – rede pública – no mesmo município. Para ela, ser professora de crianças pequenas é:

*Com certeza contribuir pro desenvolvimento, pra aprendizagem da criança dentro do tempo dela. [...] eu acho que, eu devo fazer atividades, vamos dizer assim, que estejam relacionadas ao tempo dela, ao tempo dessa*

*criança, você vê que a criança tem um ano, tá! Nesse período o quê que a criança faz? Eu vou ter que aprender sobre isso e vou por em prática; a criança tem dois anos, vamos ver essa criança, essa criança em dois anos o que ela faz, o que tá acontecendo aqui na escola, e na família é como? Essa criança tem estímulo ou não? Respeitar a criança e proporcionar atividades que vão ao encontro do momento dela, eu acho que é esse o meu papel, não forçar demais a criança.*

*[...] Porque assim, acho que a criança aprende de forma lúdica, e meu papel seria oferecer um espaço lúdico pra eles aprenderem [...] (Excertos do relato de Hebe, 2015).*

Tália – também participante do segundo estudo –, estava com 34 anos quando forneceu o relato; havia concluído o curso de Pedagogia ano de 2006 e estava exercendo a docência desde então e, no momento da recolha das informações (e até os dias atuais), ocupava dois cargos de professora de creche, em dois municípios distintos, atuando concomitantemente nos níveis I e II. A educadora de crianças bem pequenas entende que sua tarefa profissional é:

*É... Intermediar? Não sei se seria a palavra. É orientar, estar ali, intermediar talvez seja a palavra, não gosto de falar muito difícil não, mas acho que intermediar; mostrar pra ela, apresentar as possibilidades né, eu tô ali como intermediador, ela pode escolher ou não aquilo que tô apresentando. Mas eu tenho como função apresentar pra ela...(Excerto do relato de Tália, 2015).*

De forma geral, os apontamentos das cinco educadoras sobre o que é ser professora de creche apontam para certos acertos e “desentendimentos” da identidade profissional específica para atuação neste nível. Tal afirmação se dá tendo em vista que Amanda sinaliza a compreensão da creche como nível preparatório para o Ensino Fundamental de forma bastante utilitária, o que de certa forma desloca o seu papel. Bárbara, ainda que enfatize a importância do lúdico, sua necessária centralidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, se localiza mais num papel funcionalista do que de fato mediadora qualificada de aprendizagens. Caliope, Hebe e Tália parecem trazer uma compreensão mais ampliada do papel que desempenham junto às crianças bem pequenas e do impacto de suas ações nos processos de construção de aprendizagens diversas e do desenvolvimento infantil em longo prazo.

Temos clareza que os excertos trazidos nos limites desse texto são pistas incipientes; mas, consideramos que elas são sintomáticas de posicionamentos – posturas e discursos – corriqueiros das profissionais que atuam em creches (professoras, como também atendedoras e coordenadoras) apontando para a existência de algumas práticas acertadas, mas também de

outras distorcidas junto aos pequenos. Neste sentido, de acordo com Aragão e Kreutz (2012, p. 3), “[...] as docentes entrevistadas são porta-vozes de uma cultura, sendo importante compreender as falas apresentadas não como verdades absolutas, mas problematizando-as histórica e culturalmente [...]”. Desta forma, é necessário pontuar mais uma vez que trazemos um recorte de uma realidade/contexto, olhado um momento histórico e a partir de um referencial teórico específico.

Diante de tal cenário, acreditamos que é necessário estreitar o diálogo com essas (e outras tantas) profissionais, estabelecendo uma sólida relação de troca de experiências – de pesquisa e de formação – pois é neste movimento que será possível (re)significar o entendimento sobre qual é a identidade específica do(a) professor(a) de crianças pequenas; que, nas palavras de Caroni (2011, p. 152): “[é] desacomodação; é construção; é confronto. É questionar-se e questioná-las. É pesquisa; é experiência; é reflexão. É focar-se no individual sem deixar de ver o todo. É formação e aplicação”.

Creemos que tal edificação também perpassa pela conscientização de que “[...] a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica ainda necessita ser consolidada. Apesar da farta produção acadêmica e mesmo da legislação educacional apontando sua especificidade, esse processo continua a ser desafiado” (CAMPOS, 2011, p. 218), uma vez que não há como consolidar a identidade específica do professor para atuar num espaço educacional que ainda não é amplamente reconhecido como tal. Mantovani e Perani (1999) já discutiam que a docência na educação de crianças pequenas é “uma profissão a ser inventada”; mais de duas décadas se passaram desde este registro e continuamos empenhados na tarefa de “arquitetá-la”...

## Palavras finais

Uma vez que a creche configura-se como integração e não como substituição da rede familiar, a relevância dada às figuras adultas assume conotações peculiares: de uma parte significa impossibilidade de cortar as figuras parentais do processo educativos extradoméstico; de outra significa valorizar particularmente aquelas figuras adultas – os educadores – que estão próximas à criança fora da família (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 33).

Como anunciamos nesse texto, os debates sobre identidade docente seguem intensificados nas últimas décadas, provocados principalmente pela expansão da escola básica e pela obrigatoriedade estabelecida pelos diplomas legais promulgados nas últimas décadas quanto à formação em nível superior para a docência, inclusive nas creches e pré-escolas.

No que diz respeito ao profissional da educação de crianças pequenas, assim como nos provoca Mantovani e Perani (1999), precisamos construir e arquitetar essa profissão e refletir também sobre a necessidade da construção de uma identidade específica, pois embora haja pontos comuns da identidade profissional docente, há singularidades na identidade do(a) professor(a) de crianças pequenas. Salienta-se que tais especificidades não incluem a recorrente ideia reducionista do(a) educador(a) como cuidador(a), que ama/leva jeito (natural) para o trato crianças, considerando tais características inatas e/ou os pré-requisitos para docência na primeira etapa da educação básica. De igual maneira e importância,

[...] se faz necessário retomar a percepção adotada de que as crianças são sujeitos de direitos, capazes, competentes dentro das possibilidades e oportunidades concretas que lhe são oferecidas, vivendo um momento peculiar do processo de desenvolvimento humano. Portanto, entende-se que as crianças não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo; não estão sendo preparadas para a vida social, estão socializando. A Educação Infantil, de forma geral, não é (e nem pode ser) um período preparatório para a escolaridade futura, um tempo de preparação para outros tempos, em que o encaminhamento de propostas se pauta na preocupação com o futuro escolar da criança, dificultando a vivência dos direitos dela; ela deve ser vida vivida, no presente (RODRIGUES, 2016, p. 211).

Importante ressaltar que as necessárias mudanças sinalizadas não podem (e nem devem) ser atribuídas como responsabilidade única do(a)s profissionais docentes, pois, sem uma sólida rede de apoio as modificações desejáveis serão ínfimas e/ou efêmeras. Sobre esta questão Haddad (2013, p. 355) aponta que uma “[...] prática competente implica não só profissionais competentes, mas também sistemas de apoio pedagógico competentes”; este é o cenário que vislumbramos ser favorável, quiçá o ideal para a consolidação de práticas pedagógicas assertivas que permitirão aprendizagens diversas de todos os atores escolares (crianças e adultos) e a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a edificação de uma identidade profissional docente específica.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, L. L. Professor de educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. [CD-ROM]. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=338>. Acesso em: 8 maio 2015.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Educação Infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX ANPEDSUL, 2012. Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/437/552>. Acesso em: 21 maio 2019.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, H. H. O. A construção da profissionalidade docente: o papel dos formadores. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP**, ano 14, n. 2, p. 45-62, 2º sem. 2007.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. Tradução: Rosana Severiano Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**:promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 set. 2020.

CAMPOS, M. M. *et al.* Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1983.

CAMPOS, R. F. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011.

CARONI, C. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?:** um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. v. II.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

GARCIA, M. M. Identidade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. [CD-ROM]. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=46>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago.1996.

GOMES, A. A. **Identidade profissional e representações sociais:** a construção da identidade profissional do professor. Presidente Prudente, 2020 (texto não publicado).

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 140-153, maio/jun./jul./ago. 2001.

MANHOLER, E. **Educação Infantil**: sentido pessoal da atividade de ensino na educação de crianças de zero a três anos. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Estefania-Manholer.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mantovanis\\_etal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mantovanis_etal.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Z M. R. *et al.* Construção da identidade docente relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144379>. Acesso em: 20 ago. 2020.



# CAPÍTULO 6

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES SOBRE A IDENTIDADE

*Deyvid Tenner de Souza Rizzo*<sup>61</sup>  
*Andreza Sumára Gomes dos Santos*<sup>62</sup>  
*Iris Costa Soares*<sup>63</sup>  
*Rogério Zaim-de-Melo*<sup>64</sup>

---

### Apresentação

Neste capítulo, discutiremos a formação de professores, nos dedicamos, primeiramente a compreender e discutir o conceito de identidade formulado por autores da sociologia. Em um segundo momento, tendo em vista a apropriação desse conceito no âmbito da formação docente, refletimos como pesquisas têm se constituído como aporte à compreensão e explicação do fenômeno da constituição da identidade.

Em outros termos, não se trata de um estudo do tipo estado do conhecimento, mas nos aventamos a analisar alguns pesquisadores que se dedicaram ao estudo dessa temática, sobretudo no âmbito da definição do conceito de identidade, assim como implicações desse conceito no âmbito da formação de professores.

Deste modo, os critérios de seleção dos autores consideraram a pertinência, repercussão e impactos de suas produções no que concerne a definição do conceito de identidade, assim como possibilidades de contemplar uma análise na perspectiva da formação docente.

---

61 Doutorando em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UTAD, Portugal – reconhecido no Brasil pelo Programa de Doutorado em Educação Física-UPE/UFGA, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS/CPAN (Nível Mestrado) e professor adjunto do Curso de Educação Física na UFMS/CPAN. E-mail: deyvizrizzo1@gmail.com

62 Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Campus Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS-CPAN). E-mail: andrezasumara@gmail.com

63 Licenciada em Educação Física pela UNESP, Rio Claro, e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Campus Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS-CPAN). E-mail: irissoares@gmail.com

64 Licenciado em Educação Física pela UNESP, Rio Claro; Mestre em Educação Física pela USP; e Doutor em Ciências Humanas, Educação pela PUC-Rio. Professor Adjunto da Universidade Federal do Mato Grosso Sul (UFMS), docente do curso de Educação Física no Campus do Pantanal (CPAN). E-mail: rogeriozaim@gmail.com

O interesse por essa produção em relação ao tema da identidade com a interface na formação docente nasce na disciplina “Tópicos especiais: Diversidade, adversidade e identidade na formação de educadores e no exercício da docência”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Campus do Pantanal, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo um dos objetivos é aplicar conhecimentos provenientes de estudos sobre a identidade na formação de educadores.

Não é raro encontrar produções científicas com o intuito de analisar, qualificar ou quantificar a formação docente. Esse esforço se estende para além do campo educacional, ou seja, filósofos, historiadores, psicólogos, médicos entre outros profissionais e pesquisadores não têm medido esforços para demonstrar preocupação com o tema.

Á vista disso, nosso objetivo é apresentar uma discussão que busca compreender como o conceito de identidade na perspectiva sociológica tem sido apropriado em investigações sobre a formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente.

## O conceito de identidade na perspectiva da sociologia

A primeira parte do texto tem como objetivo discutir diferentes conceitos de identidade na visão de diversos autores que possuem produções significativas no campo da sociologia, buscando compreender os diferentes conceitos da identidade. Atualmente, a temática vem sendo discutidas em diversas instituições e por diferentes autores, com isso faz-se necessário destacar, que no referido capítulo teremos como base, três grandes personalidades da área da sociologia, Zigmunt Bauman, Stuart Hall e Claude Dubar, que dedicaram parte de suas vidas para estudar sobre o assunto.

Para melhor compreendermos o significado de identidade, seria interessante conceituá-la, porém, Bauman (2005, p. 12) afirma que não é possível, pois acredita que “é fundamental compreender as características proeminentes de uma “longa transição” a fim de identificar tendências sociais [...]”. Com isso, percebe-se que a construção da identidade, sofre influências do contexto social em que o indivíduo está inserido, considerando que esse processo se torna possível por intermédio da socialização.

O autor acredita que com o avanço da tecnologia, seguida da globalização, inúmeras transformações aconteceram, principalmente com relação a construção da identidade e nos chama atenção a situação transitória, que a identidade vem sofrendo, de forma acelerada, em um contexto que é chamado de **modernidade líquida** (BAUMAN, 2001).

O livro “Modernidade Líquida”, escrito por Bauman e lançado em 1999 apresenta um olhar crítico da sociedade contemporânea na pós-modernidade,

destacando exatamente o momento de transição e transformação social no qual a sociedade deixa de ser sólida e passa a ser considerada líquida (PICCHIONI, 2007; FARIAS; SOUZA, 2011).

Com relação ao processo de transição que vem acontecendo na sociedade contemporânea, Bauman (2001) utiliza o termo “liquefação”, que nada mais é a transformação do estado sólido para o estado líquido. O autor faz uma metáfora, relatando as mudanças que influenciam diretamente na formação da identidade do indivíduo. Para melhor compreendermos esse processo de transição, faz-se necessário voltar no tempo, período pelo qual é chamado pelo autor de modernidade sólida, caracterizado pela lógica moral, rigidez e solidificação, prevalecendo a ideia de perenidade e segurança mútua.

Nesse período, Oliveira (2012) afirma que o homem era dotado de razão, situação pela qual não se permitia a tomada de decisões erradas, garantindo, na maioria das vezes, uma estabilidade sólida. Também nesse período os relacionamentos eram considerados duradouros, algo para toda vida. Por volta do século XX, Bauman (2001) afirma que a modernidade sólida é transformada, dando origem ao período chamado como modernidade líquida. Esse período ficou reconhecido com o avanço acelerado da tecnologia, então a modernidade sólida sofreu modificações significativas.

Estudiosos como Oliveira (2012) e Picchioni (2007) afirmam que Bauman explica e justifica o modo de vida da sociedade capitalista, também chamada de pós-modernidade ou modernidade tardia. Nesse contexto, Bauman (1998) destaca que esse processo vem provocando transformações constantes no conceito de identidade, visto que as mudanças acontecem de forma acelerada. A pós-modernidade é marcada pelo processo de descentralização do sujeito e definida a partir do contexto em que está inserido, ou seja, a construção da identidade nesse período é considerada dinâmica e vive em constantes adaptações.

No período da modernidade líquida, toda segurança que existia na modernidade sólida, apresenta-se fragilizada, atingindo diretamente a economia mundial, provocando transições significativas na sociedade. Destaca-se também nesse período, as mudanças que ocorreram nos laços afetivos e sociais, os quais se tornaram mais superficiais e fúteis (PICCHIONI, 2007). Nesse contexto, Oliveira (2012) afirma: “[...] as incertezas que começaram a surgir aos poucos na modernidade agora tomam lugar central na sociedade, afetando os relacionamentos humanos e os relacionamentos desses com tudo o que rege o universo humano” (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Exatamente nesse período, acontece a substituição da ideia de coletividade e solidariedade pela individualidade, contribuindo no aparecimento de diferentes contextos de relações humanas, causada pela globalização. As pessoas passaram a ter relacionamentos sociais superficiais, trazendo consigo a

incerteza e insegurança diante do novo. Nesse contexto, o indivíduo é influenciado pela internet, considerada o fenômeno mais importante da atualidade, e recorrendo dessa comunicação as formas de relacionamentos são reestruturadas pelo acesso das conexões, prevalecendo a supervalorização do “eu” (OLIVEIRA, 2012; FARIAS; SOUZA, 2011; PICCHIONI, 2007).

Percebe-se que a transformação da modernidade sólida para modernidade líquida, mudou drasticamente a identidade das pessoas, trazendo consequências como a perda da originalidade. Nesse período o consumismo influenciado pelo capitalismo, no qual o sujeito passa ser conhecido pelo que possui e não necessariamente pelo que é, as pessoas são identificadas por indivíduos e não mais como cidadãos (MORESCO; RIBEIRO, 2015; OLIVEIRA, 2012; PICCHIONI, 2007; FARIAS; SOUZA, 2011).

Ainda referente ao conceito de identidade, Bauman (2005) defende que o indivíduo tem autonomia sobre ela, e o autor chama de autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Embasados em Bauman, o estudo realizado por Farias e Souza (2011) afirma que a comunidade influencia a identidade do indivíduo, e é classificada em dois tipos: as de vida e destino (onde os indivíduos vivem numa ligação absoluta) e as chamadas comunidades de ideias (formada por diversos princípios).

Nesse cenário, o sociólogo Stuart Hall, com uma essência conteudista parecida com a de Bauman, principalmente no que se refere a descentralização do sujeito e da identidade num período que sucede a modernidade, desenvolveu estudos referentes a identidade cultural com início nos anos 90, e o conceito de identidade está direcionado para o que ele chama de “identidade cultural”, a qual influencia diretamente a construção da identidade do sujeito (HALL, 2006).

Ainda em busca de conceitualizar a identidade, Hall acredita ser um processo construído ao longo da vida do sujeito e não tem fim, considerando que o sujeito estará em constante construção dessa identidade, que recebe influência da ciência social e está atrelada a cultura social em que o indivíduo está inserido (STEFANI; SALVAGNI, 2011).

Acreditava-se que o sujeito era algo unificado, porém as novas transformações e a descentralização do sujeito possibilitaram o surgimento de novas identidades, que proporcionam conflitos internos aos indivíduos, que necessitam ser resolvidos, e esse processo foi definido pelo autor como “crise de identidade” (HALL, 2006).

A partir da premissa de uma crise de identidade que o sujeito vem sofrendo, faz-se necessário reconhecer a si mesmo, porém, para que isso aconteça, o sujeito precisa identificar as diferenças. E, desde o momento em que o sujeito define ser algo ou alguém, o mesmo apresenta expressões negativas de identidade, que se tornam possíveis por meio das diferenças (WOODWARD, 2014).

Nesse contexto, percebe-se que a identidade do sujeito pós-moderno por sofrer inúmeras transformações, não é considerada estável e fixa, porém

torna-se aberta, possibilitando o aparecimento de diferentes identidades. Hall defende ainda, que “a identidade é um processo construído socialmente, discursivamente e eticamente ao longo da vida” (STEFANI; SALVAGNI, 2011, p. 21), ou seja, a identidade é algo que está constantemente em construção.

Baseado nisso, Hall (2006) apresenta três momentos históricos que marcaram três diferentes tipos de concepções de identidade, são eles: o sujeito iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-modernidade:

- I. O sujeito iluminismo está relacionado a visão individualista, em que o sujeito é considerado um ser único, centrado equilibrado, que prevalece ao longo de sua vida de forma contínua, ou seja, o sujeito com sua essência;
- II. O sujeito sociológico, acredita-se que a construção de sua identidade acontece através da relação e interação com a sociedade, por meio do diálogo contínuo com seu mundo interior e o exterior;
- III. O sujeito pós-modernidade, é caracterizado por uma identidade temporária, na qual a visão do sujeito acompanha os aspectos históricos do qual está inserido, definido como sujeito fragmentado. Esse tipo de identidade, é considerada positiva, pois possibilita desenvolver novos sujeitos transformados constantemente em diferentes contextos.

Por fim e não menos importante, falaremos do conceito de identidade na visão do Claude Dubar, sociólogo francês que dedicou sua vida para estudar sobre a identidade no trabalho. O autor acredita que a identidade é construída somente mediante a socialização (FARIAS; SOUZA, 2011).

Face ao exposto, Dubar (2005) define a construção da identidade como formação identitária, que acontece a partir de dois processos, o relacional, considerando a identidade do outro, baseado nas atribuições do outro (é objetivo). E, o biográfico, que está diretamente relacionado aquilo que o sujeito quer ser (é subjetivo), ou seja, aquilo que ele deseja, considerada a identidade para si, uma auto identificação.

Com isso, percebe-se que os processos estão relacionados e são desenvolvidos por intermédio da socialização, exige que o sujeito seja aceito no contexto social em que está inserido, para que haja a construção da identidade social (DUBAR, 1997; ZANATTA, 2011).

Nesse enredo, o sujeito vive em constante negociação, pois o mesmo é rotulado pelos outros e ao mesmo tempo, busca apresentar de fato quem ele é. Para Dubar (2005), esse processo é chamado de “negociação identitária” e contribui diretamente na formação da identidade desse sujeito e está em constante negociação.

Baseado nisso, Dubar (2005) afirma que:

- [ ] os indivíduos devem reconstruir suas identidades sociais reais a partir:
- 1) das identidades sociais herdadas da geração anterior [...];
  - 2) das identidades virtuais (escolares...), adquiridas durante a socialização inicial “primária”; e
  - 3) das identidades possíveis: (profissionais...), acessíveis no decorrer da socialização “secundária” (DUBAR, 2005, p. 145).

Percebe-se que o indivíduo, vive constantemente atrelado as negociações que acontecem no decorrer de sua vida, desde a infância. Como dito, isso contribui para construção de sua identidade por meio da socialização.

Face ao exposto, percebe-se que a identidade é considerada algo complexo, dinâmico e sem fim, que vive em constante mudança e se desenvolve de acordo com o contexto social que o indivíduo está inserido. O conceito de identidade estudado por Bauman, assemelha-se ao conceito estabelecido do Hall, pois relacionam seus conceitos com a pós-modernidade, influenciada pela globalização e a cultura do sujeito, que estão atrelados aos aspectos éticos, raciais, religiosos, entre outros (FARIAS; SOUZA, 2011). Já para Dubar a identidade é considerada o produto do processo de socialização.

Sendo assim, conseguimos compreender que independente dos autores, não é possível definir um conceito engessado sobre a identidade. O que torna ainda mais interessante estudar as transformações das práticas sociais do sujeito no âmbito da formação de professores e no processo de constituição da identidade docente.

## Identidade e formação docente

A formação de professores ainda tem a honra de ser,  
simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.  
Michael Fullan

Após tratarmos do conceito de identidade sustentados em um olhar sociológico, nos atentaremos em apresentar a formação da identidade docente, que pode ser entendida como [...] “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (MARCELO, 2009, p. 11). A composição identitária do professor atravessa diversas etapas, entre elas a sua entrada na escola, seguida pela formação nos cursos de licenciatura, até a entrada no mercado de trabalho, efetivação da profissão (IZA *et al.*, 2014).

Neste texto, propomo-nos ir além do que foi apontado por Iza *et al.* (2014), ou seja, acreditamos que esse processo se inicia antes da graduação, começa nas brincadeiras infantis, como a de escolinha, ora representando

o papel de professor, ora representando o papel de aluno. Marcelo (2009) afirma que os futuros professores, carregam consigo bagagens oriundas do seu período de escolarização. Assim como Sambugari (2010), cremos que os primórdios da construção da identidade de um professor se inicia na mais tenra infância, e ganha consistência no momento em que o mesmo entra escola, no qual são observadas as ações dos docentes que passaram por sua vida, as práticas pedagógicas a que são expostos, aos cases de sucesso que sucederam e até os fracassos dos quais fizeram parte.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, [...] Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário (PIMENTA, 2008, p. 20).

Sobre esse assunto, Sambugari (2010), ao investigar a socialização de futuros professores em situações de estágio curricular, corrobora com Pimenta, pois encontrou em sua pesquisa de campo, professores que trouxeram instaladas em sua prática, algumas percepções de docência, obtidas nas vivências, internalizadas, na socialização familiar, brincando com irmãos e primos, no próprio percurso de escolarização, em outras instâncias, tais como a religião e relação matrimonial.

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2012, p. 68).

Na medida que o tempo passa o futuro professor adquire conhecimentos, saberes e experiências, não entendida como uma mera vivência, mas como tudo o que deixa marcas (LARROSA, 2017), que servirão de alicerce para sua prática docente, paulatinamente construindo, desconstruindo e reconstruindo a sua identidade profissional.

Sendo assim, a construção da identidade docente é baseada nos valores de cada indivíduo, no modo de como cada uma das suas histórias são construídas, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios, ou seja, na maneira como cada um se situa no mundo enquanto professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O aluno é influenciado pelo professor e os saberes que ele possui, Tar-dif (2002) destaca a existência de quatro saberes: da formação profissional; disciplinares; curriculares, e os saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional são transmitidos aos professores durante a graduação e formação continuada e se relacionam com os fundamentos pedagógicos, aos métodos e técnicas de ensino (saber-fazer), validados cientificamente e transmitidos aos professores durante o seu processo de formação.

A construção ou composição da identidade do professor influencia e é influenciada pela cultura da escola, pois como afirma Hall (2006), é um processo desenvolvido ao longo da vida, não tem um início específico e não tampouco um final.

## Formação inicial

Após a escolarização básica, tomada a decisão de tornar-se professor, o trabalho desenvolvido durante os anos de graduação, é de suma importância na percepção que o futuro profissional da educação terá sobre a profissão, o papel que cumprirá na escola, na sociedade e na vida dos alunos. Neste contexto, o currículo do curso de licenciatura escolhido também tem um papel relevante na identidade do professor.

Um dos principais embates nesse sistema são as mudanças que ocorrem nas diretrizes curriculares que orientam o processo de formação dos currículos, que se preocupam mais em atender as demandas nacionais e internacionais, muitas vezes deixando de lado, ou praticamente esquecendo, as necessidades locais, que interferem diretamente na formação e atuação do futuro professor (IZA *et al.*, 2014).

É preciso esclarecer que além das mudanças, os currículos de formação de professores muitas vezes desconsideram saberes significativos para o futuro docente. Perrenoud (2002) aponta o que ele chama de não ditos da profissão (o medo, a sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio e a rotina) nesse escopo, que são importantes para a constituição da identidade docente e frequentemente relegados na formação inicial

Em alguns casos esse não ditos acabam sendo trabalhados no estágio supervisionado durante a graduação, um dos eixos centrais nas licenciaturas, que contribui na construção identitária docente, para muitos o primeiro contato com a docência. O estágio curricular “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*.



Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

A formação inicial, de certa maneira está em consonância com Dubar (2005), pois depende, também do processo relacional, considerando a identidade do outro (os professores da Universidade) e biográfico, pertinente a idealização da profissão que deseja.

## Formação continuada

A formação continuada é um dos processos em que o professor se apoia para manter-se atualizado, é exigência da sociedade pós-moderna. Uma formação permanente que se prolonga por toda a vida torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e formação humana, numa época em que se renovam os currículos, modificam-se comportamentos, acentuam-se problemas sociais e econômicos (LIBÂNEO, 2012). São ações de formação que acontecem dentro e fora da jornada de trabalho, se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de experiências dos professores.

A jornada de trabalho consiste em reuniões com pares do mesmo ou de outros campos do conhecimento, as horas atividades para discutir a prática docente e realizar planejamento em conjunto, na participação de ações com todos os professores da escola para elaboração/atualização do projeto pedagógico, em grupos de estudo, conselhos de classe etc. Fora da jornada de trabalho, concentram-se os congressos, encontros, palestras e cursos de pós-graduação. Aqui, ressaltamos que a formação continuada,

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2001, p. 23).

Os saberes disciplinares pertencem aos diferentes campos do conhecimento, as ciências humanas, exatas, biológicas entre outros. São conhecimentos que foram e são produzidos pela sociedade, sistematizados e transmitidos nas universidades. São saberes administrados pela comunidade científica (TARDIF, 2002). Ao longo dos anos, via disputas de poder, os saberes disciplinares são modificados atendendo normalmente, aqueles que estão no poder.

A forma como as escolas, colégios, liceus, faculdades administram os saberes disciplinares, amparadas muitas vezes por uma política educacional, se aproxima do que Tardif (2002) chama de *saber curricular*, apresentados na forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que os docentes precisam

aprender e aplicar. São os programas escolares, muitas vezes definidos verticalmente, sem a participação dos docentes.

Os saberes da experiência são resultantes do exercício da atividade docente produzidos por meio da vivência das mais variadas situações que se relacionam ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os outros professores e alunos. Para Tardif (2002), os saberes experienciais ocupam uma relação de destaque em relação aos demais saberes dos professores, são resolutos na aquisição do sentimento de competência e na composição da prática profissional, pois até nos dias de hoje, muitos docentes aprendem a lidar com a sua prática via o binômio tentativa-erro.

Após formação inicial, o processo de formação identitária continua, ao chegar na escola o recém professor se depara com outros docentes, cujas ações poderão servir de inspiração para suas práticas, positiva ou negativamente e ao mesmo tempo continuará constituindo os seus *saberes experienciais*.

Os saberes docentes “não formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos” (TARDIF, 2000, p. 14).

Nesse sentido, entendemos que durante toda a sua vida, o docente constantemente precisa fazer um exercício, quase que diariamente, visando a compreensão da sua prática, aprendendo a equilibrar os saberes, convivendo com mudanças políticas, parar se (re)construir enquanto professor.

Diante do que foi exposto, neste capítulo acreditamos que a construção da identidade do professor está em constante processo de ressignificação, sendo afetada pelas experiências que acontecem ao longo da sua vida, não só no campo educacional, mas também pelas características da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), diante de todos os seus distanciamentos, acompanhando a lógica do pensamento, cada vez mais fluido, ora aberto não cristalizado, ora de uma sociedade enrijecida pela lógica capitalista de consumo.

## Considerações finais

Tendo em vista o aumento das investigações na área da Educação voltadas à investigação da temática que evolve a identidade e formação docente, nosso objetivo foi apresentar uma discussão que buscou compreender como o conceito de identidade na perspectiva sociológica tem sido apropriado em investigações sobre a formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente.

Nesse enredo, nos dedicamos a compreensão desse fenômeno e advogamos que o processo da construção da identidade docente é resultado de

uma metamorfose em constante e ininterrupta transformação. Dessarte, as identidades no âmbito da formação de professores se articulam com base nas diferenças e configuram a “constituição” de uma identidade docente mutante e instável.

A partir desse contexto, sugerimos futuras produções científicas que possam contribuir para difundir a temática sobre identidade e formação docente, tais como investigações *in loco* em escolas e universidades.

Por fim, esclarecemos que as reflexões desse texto não tiveram o intuito de “fixar” uma conclusão, mas buscar o entendimento e compreensão de um fenômeno dentre várias outras formas de apreensões. Não pretendemos esgotar o assunto, nem procurar oferecer explicação para esse fenômeno, mas buscamos formas de provocar novas discussões. De algum modo, somos testemunhas de um processo ainda em curso, tão incerto quanto qualquer outro.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: D&A, 2006.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, p. 168-183, 2015.

NÓVOA, A. Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? *In*: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto, Portugal: Afrotamento, 2001.

OLIVEIRA, L. P. Zigmunt Bauman: a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2012.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

PICCHIONI, M. S. Y. Modernidade Líquida. Resenha **Revista ACOAL-FApI: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 2, n. 3, set. 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org/> <http://acoalfaplp.org>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA S. G.; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STEFANI, J.; SALVAGNI, J. Uma abordagem sociológica e filosófica do conceito de identidade. **Tempo da ciência**, v. 18, n. 36, p. 21-34. 2. sem. 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. jan./fev./mar. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2014.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim. v. 35, n. 132, p. 41-54, dez. 2011.

Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

# LUDICIDADE E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR





# CAPÍTULO 7

## BRINCADEIRA É COISA SÉRIA! SE A PROFESSORA NÃO ESTIVER POR PERTO...

*Gerson de Arruda<sup>65</sup>  
Isabella Fernanda Ferreira<sup>66</sup>*

---

### **Introdução**

O presente capítulo é um fragmento da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “O Brincar na Educação Física: direito, concepções e prática de professores do pré-escolar da Rede Pública Municipal de Corumbá-MS”, que teve como objetivo investigar como está sendo efetivado o brincar das crianças de 4 a 5 anos do pré-escolar da rede pública municipal de Corumbá/MS nos momentos destinados à Educação Física. Apontaram-se ainda os seguintes objetivos específicos: Identificar o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil (professores: Regente e Educação Física); investigar qual a concepção dos profissionais da Educação Infantil sobre o brincar na primeira infância (professores: Regente e Educação Física); verificar como o brincar está sendo desenvolvido em relação ao tempo e espaço na instituição de EI (crianças/professores); investigar qual o papel e a relevância – se houver – da Educação Física na Educação Infantil.

Para isso, o trabalho inseriu-se como uma pesquisa de estudo de caso, de abordagem qualitativa. O referencial teórico para análise foi o da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. *Toma o teórico Walter Benjamin, bem como, estudiosos dele, para análise dos dados coletados, o autor é adepto da Teoria Crítica e apresenta obras, que fazem reflexão sobre brinquedo/brincadeira/brincar, temática da pesquisa, à época.*

O estudo empírico foi realizado por meio de observação participativa, utilizando como instrumento caderno/diário de campo. Foi realizada a entrevista<sup>67</sup> qualitativa, semiestruturada individual, junto aos professores, para identificar qual a concepção desses profissionais em relação ao brincar na primeira infância.

65 Mestre em educação – UFMS/CPAN. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/CB – gdearruda47@gmail.com

66 Doutora em educação pela UNESP e professora com dedicação exclusiva na Universidade federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

67 Todos os sujeitos entrevistados assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” autorizando a divulgação de suas falas desde que preservado o anonimato dos participantes.

Com a referida pesquisa pretendeu-se contribuir no sentido de clarear aos educadores, legisladores e gestores das políticas públicas sobre o brincar na Educação Infantil e o seu papel de grande importância para o desenvolvimento das crianças pequenas, e conforme Basei (2008) assevera, a Educação Física tem um papel fundamental na Educação infantil pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos.

## Vivenciando o brincar... a felicidade de ser criança

É por meio das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor. Com a brincadeira as crianças interagem, desenvolvem suas múltiplas linguagens, descobrem regras e tomam decisões. Nessa perspectiva o presente trabalho buscou ouvir as profissionais da educação infantil a fim de saber qual a concepção sobre o brincar na infância e ainda levantar questionamentos sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil tais como: papel, relevância, especificidade. Diante disso, foi levantada a seguinte questão: Como foi a sua experiência com o brincar nas aulas de Educação Física em sua infância?

**Maria I:** Foi difícil, pois na minha educação familiar<sup>68</sup> fui isenta de muitas atividades [...]. Na Educação Física participava mais de forma teórica.

**Maria II:** Bom... as aulas de Educação Física eram muito... muito esperadas porque além das brincadeiras fazíamos exercícios físicos, né [...] Brincávamos de.. (pensa um pouco)... de zigue-zague com obstáculos, de disputas entre turmas e... o melhor era... era as corridas, né.

**Maria III:** Bom... [...]. Nas aulas de educação física na escola a gente brincava de... de correr, de pega-pega, de cabra-cega, de cantigas de roda. [...] As brincadeiras eram... livres (Entrevistas em Outubro às 18h40min)

As participantes, **Maria II e Maria III**, em seus relatos, foram categóricas em afirmar que **brincavam** nas aulas de Educação Física, principalmente aquelas onde a corrida estava presente. Porém, **Maria I**, devido a sua orientação religiosa ficou alijada dessas experiências com o brincar dentro das aulas de Educação Física. Em relação a essas experiências ou não com o brincar, pode-se suscitar que o passado não é o mesmo para vencedores e derrotados, conforme aponta Benjamin (*apud* FRANCO, 2015, p. 110).

Por outro lado, em relação às experiências vivenciadas (aqui em foco) encontra-se o apontamento que experimentar as coisas quando jovem isso

68 A entrevistada afirmou, em relato informal, que por sua orientação religiosa ficava impedida de participar das aulas práticas de Educação Física.

pode se conservar quando adulto e, nesse sentido, segundo Benjamin (2009), as experiências vivenciadas em determinados momentos:

[...] pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se *nós* permanecermos jovens [...] o jovem será generoso quando homem adulto (BENJAMIN, 2009, p. 240 – grifo do autor).

Depreende-se então que, se o adulto quando jovem experimentou o brincar e as brincadeiras, ele as poderá proporcionar às crianças se, porventura, mantiver o seu espírito jovem. Ou colocado de outra forma, trata-se de memórias que, certamente, contribuem para repensar as ações com as crianças nas instituições infantis de hoje (GOMES, 2013, p. 119).

Por conseguinte, foi realizado o seguinte questionamento: Você desenvolve o brincar baseado em suas experiências ou no que você aprendeu durante a graduação?

**Maria I:** Na minha prática pedagógica é claro né! O brincar foi de forma criativa do dia a dia, de leitura e, também, também um pouco da criança que eu não pude ser em relação ao brincar.

**Maria II:** [...] Na graduação só me lembro da música legal “olá como vai”... e só. O restante aprendi com professores mais experientes (sorri).

**Maria III:** Ambas as situações (desvia o olhar para o alto... pensa um pouco mais antes de recomençar) porém, procuro adaptá-las conforme a realidade da comunidade escolar... das crianças. É...é que muitas crianças às vezes ainda não conseguem ou...ou não sabem nem brincar de pega-pega, por exemplo. Daí a gente tem que criar condições para que elas...elas consigam “pegar a brincadeira”. [...] (Entrevistas em Outubro às 18h30min)

Em análise aos depoimentos acima, percebe-se que as professoras **Maria I e II** acabam por colocar em prática o brincar que aprenderam na graduação, através de leituras a respeito e do contato com professoras mais experientes, até porque o brincar dos pequeninos é amalhado por especificidades. A professora **Maria III** assevera que colocam em prática as duas vertentes, ou seja, a sua própria experiência do brincar vivenciada enquanto criança e daquela adquirida ao longo de sua inserção na Educação Infantil.

Colocam-se em evidência dois momentos dos depoimentos acima. Num primeiro momento, a professora **Maria I** aponta que não “pôde ser criança em relação ao brincar”, remetendo-nos a refletir acerca do que se encontra apagado no brincar, sobre a memória do brincar apagada pelo excesso de estímulos

oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo aos pequeninos, conforme apontamentos de Meira (2003). Num segundo momento, a professora **Maria III** assevera que algumas crianças “não conseguem ou não sabem brincar de pega-pega”, o que em tese representaria a perda da continuidade do brincar, tecido por histórias que atravessam os tempos. No entanto, Meira (2003) observa que a (re) construção da história e a travessia dessa ponte que separa o brincar antigo, por assim dizer, do atual representa uma via possível se elaborados por crianças e adultos conjuntamente, tendo em vista que:

a memória do brincar, hoje apagada pelo excesso paradoxal do oferecimento de objetos às crianças, pode ser resgatada através de novas vias [...] que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura. É através de sua transmissão que o brincar pode manter seu lugar de enlace metafórico entre a criança e seu mundo. Transmissão que opera para além da pedagogização do brincar, referida várias vezes por Benjamin (MEIRA, 2003, p. 85).

Nesse entendimento do resgate histórico do brincar (em tela, o pega-pega), Benjamin assevera que articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato ele foi, significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ele relampeja no momento (FRANCO, 2015, p. 109).

Contudo, embora sejam passíveis de inúmeras críticas, os professores em qualquer etapa da educação desempenham esse papel de fundamental importância, no que tange ao resgate ou apropriação de conhecimentos, pois nesse processo de ensino e aprendizagem experimentam-se algumas questões centrais, como:

[...] quem aprende, como aprende e o que aprende [...]. Por outro, quem ensina, como ensina e o que ensina [...]. Nessas questões estão implicados os sujeitos, o conteúdo, o método do processo ensino e aprendizagem. Uma das características da prática pedagógica é seu caráter espontâneo e assistemático, baseado num fundo de saber heterogêneo, oriundo, de modo geral, da mescla de fragmentos de cultura herdados da tradição, quer seja, por exemplo, das noções [...] adquiridas por meio do relacionamento cotidiano travado com os mais velhos ou por meio da cultura sistematizada (DALBOSCO, 2010, p. 12).

Pode-se inferir, portanto, que a mescla entre a vivência e a prática do brincar pode ser instrumento do resgate do brincar que, em tese, vem se perdendo ao longo dos tempos, conforme discussões anteriormente apontadas. E o campo de resgate começa na Educação Infantil.

Logo, sob a égide da Educação Física inserida dentro do espaço dos CEMEIs, e o trabalho específico da disciplina, quer seja na compreensão, no

cuidado e execução dos movimentos, levantou-se o questionamento às participantes da pesquisa, no caso as professoras, sobre alguma especificidade do brincar durante as aulas de educação física que ocorrem na instituição. As participantes responderam que:

**Maria I:** em atividades com bola e corda e atividades que estimulam novos desafios como, por exemplo, cabo de guerra, corridas de saco, corridas de colher. E a motricidade como pular, correr e saltar entre outras coisas, né!

**Maria II:** Além do desenvolvimento motor, o brincar aqui está relacionado ao direito de ser criança bem... e potencializá-los neste... neste simples ato de felicidade que é o brincar.

**Maria III:** Não! Não vejo nenhuma especificidade nisso não! Até porque nossas atividades são elaboradas de acordo com os temas transversais e proposta pedagógica da unidade escolar. Então, acredito que não (Entrevistas em Outubro às 18h30min)

Analisando atentamente as respostas das professoras, nota-se que em consonância com documentos direcionados para a Educação Infantil, as professoras **Maria I e II**, acreditam e observam que o brincar nas aulas de Educação Física podem estimular desafios, mas em contrapartida, potencializar habilidades para a superação de dificuldades que os pequeninos possam apresentar. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o germen do novo, conforme assevera Schlesener (2011, p. 130).

Cabe ao professor, nesse momento, instrumentalizá-los através de especificidades do movimento corporal em novos desafios, pois percebe-se que:

[...] as ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. Para empinar uma pipa, precisam coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade, etc (BRASIL, 1998, p. 35).

Assim, Walter Benjamin concebe que a brincadeira para a criança é uma luta permanente e prazerosa, que implica o intercurso entre o mágico e o razoável e de onde ela faz sua aprendizagem do mundo de modo mágico e prazeroso (SCHLESENER, 2011). Portanto, entende-se que algumas especificidades do brincar desenvolvidos nas aulas de Educação Física estão ligadas ao prazer que elas possam, efetivamente, proporcionar aos pequeninos, ou nas palavras de **Maria II**, está no “simples ato de felicidade que é o brincar”. Ou, em conformidade com o que está disposto em documento oficial, “por

meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 28).

E nesse processo de desenvolvimento das crianças através do brincar, instrumentalizado pelo adulto por meio de novos desafios, Benjamin procura mostrar a ideia de que as crianças são diferentes e é preciso adaptá-las ao mundo adulto (SCHLESENER, 2011, p. 132).

## Me ensina a brincar... o dirigido e o espontâneo

Nesta etapa abordaram-se questões referentes ao brincar dirigido e espontâneo. Assim, foi realizada o seguinte questionamento às professoras: em sua opinião, o que seria o brincar dirigido? E o espontâneo?

**Maria I:** Bom...no brincar dirigido o professor direciona as brincadeiras com as regras, com os alunos, né! No brincar espontâneas as crianças ficam à vontade... por assim dizer!

**Maria II:** O brincar dirigido é pautado em teoria sobre a aprendizagem e direcionado para o ensino-aprendizagem da criança, tá. Nas escolas Montessorianas, por exemplo, há sempre... é sempre liberdade de escolha para as crianças explorarem [...] manusearem materiais expostos no lugar e.. e este é o brincar livre onde conceitua-se pelo lúdico informal, sem pretensões educativas [...].

**Maria III:** [...] “prá mim” tenho que o brincar dirigido são aquelas, aquelas brincadeiras pré-estabelecidas [...] com intenções do educador. [...] o espontâneo é aquele que... quando as crianças “desenvolve” as atividades autônomas... tipo assim, com observação do educador [...] (Entrevistas em Outubro às 18h30min).

As professoras concordam que o brincar dirigido tenha como lócus alcançar objetivos relativos à aprendizagem de algo, de alguma habilidade, por exemplo. Verifica-se, portanto, que para justificar certa aprendizagem por parte do aluno, o professor baseia sua prática pedagógica cotidiana para dar conta de um conjunto de problemas relacionados à organização, ao método e à finalidade do processo de ensino, no caso o brincar dirigido, justificando-se pelo caráter inacabado e em constante construção do ser humano, conforme assevera Dalbosco (2010, p. 14).

Percebe-se que ambas, de uma forma ou de outra, apontam que as regras e o direcionamento de alguma aprendizagem estão inculcados nas práticas proporcionadas por elas, em relação ao brincar. Ou seja, o brincar com regras para conceber determinado conhecimento ou aprendizado. Para dirimir nossas dúvidas em relação a esse posicionamento, questionou-se, *em qual momento esse brincar dirigido estava oportunizado em suas aulas?*

**Maria I:** No momento em que explico a brincadeira e as regras, o objetivo dela e como elas (as crianças) devem ou podem brincar. Exemplo, as brincadeiras de encaixe, massinhas [...]

**Maria II:** Quando ensino novas brincadeiras, o como... como fazer, as regras etc. Por exemplo, batata quente, corrida do ovo, passa anelzinho, etc [...]

**Maria III:** Dirigido...é... nas minhas aulas normalmente realizo o brincar dirigido com as atividades propostas de acordo com o planejamento bimestral que faço [...] (Entrevistas em Outubro às 18h30min).

Pode-se observar que está intimamente presente a intencionalidade do adulto em propor às crianças a inserção no mundo do conhecimento, através do “brincar” dirigido. Em relação a esta passagem, Rosa (2001) explicita que:

[...] a *diferença* fundamental entre o brincar típico da criança e o aprender: o de que este último implica em um maior compromisso com a realidade objetiva e a conseqüente necessidade de ampliação da capacidade do indivíduo de adiar a satisfação dos seus desejos. Em outras palavras, se neste estágio já há, de um lado um sujeito ativo no processo de conhecimento, de outro, é esta mesma condição de sujeito que o obriga a submeter-se ou a *sujeitar-se*, num certo sentido, às exigências impostas pelos objetos a serem conhecidos. Este é um processo lento e doloroso, mas inevitável. Não é por outro motivo que as tarefas [...] e o aprender se tornam, em muitos momentos, atividades muito sem graça! (ROSA, 2001, p. 61 – grifos da autora).

Acredita-se que é por isso que muitas vezes o brincar dirigido com o uso de massinhas, por exemplo, geralmente é utilizado como complemento de disciplina ou para preencher lacunas de tempo, segundo Silva e Cruz (2010, p. 67). Ou ainda, “certas atividades ou jogos” com a intermediação do adulto causa tão pouco interesse aos pequeninos [...] como atividades didáticas [...]. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p. 29).

Sendo assim, a satisfação dos pequeninos em relação ao jogo ou ao brincar dirigido acaba relegando-se ao segundo plano, em relação à imposição desta prática pedagógica. Ainda sobre esse tema, encontramos o brincar dirigido com música. Em outro episódio, as crianças são conduzidas ao pátio para ensaiar uma determinada coreografia, mas ao chegar ao local:

[...] o equipamento de mídia não funciona novamente e foi preciso a professora [...] *se ausentar* para tentar consertá-lo. Nesse momento, as crianças cantam músicas que aprenderam na instituição, dançam e brincam de roda. A professora chega ao local e tenta organizá-los. Um menino fica

cantando, olhando para o teto e sai da formação que estavam. A professora regente vai até ele e o toma pelos braços mostrando o lugar que deveria ocupar. Como as crianças “não a obedecia” ela os coloca sentados no chão. Novamente burlam as regras e algumas crianças deitam no chão, rolam ou começam a conversar. A professora inicia uma canção... e as crianças repetem a entonação desejada pelo adulto (*Observação Pré IA – diário de campo em 1º/09/2015. 13h00min às 17h00min*).

Contudo, em relação ao brincar – dirigido e/ou espontâneo – nas instituições educacionais, Redin e Redin (2008, p. 12) asseveram que o modelo de educação deveria ser aquele da “educação negativa”, ou seja, deixar a criança crescer sem nenhuma opressão; porém, concordam que isso não seria possível sem antes modificar a família e a sociedade como um todo.

Nesse cenário de uma educação sem opressão, acredita-se que durante o brincar espontâneo, em particular, longe das regras e dos olhares inquisidores dos adultos através das brincadeiras livres onde, segundo palavras de **Maria II**, a criança experimenta uma “*liberdade de escolha*” em suas ações podendo assim:

permitir penetrar na magia da infância e descobrir [...] o mistério que emana do mundo dos objetos, pois são eles que alimentam a imaginação da criança, dando conteúdo e forma aos segredos que revela. A criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas, só ela dispõe tão bem da capacidade de estabelecer semelhanças. Esse *dom* a separa dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptado à realidade (BEN-JAMIN, 1987 *apud* JOBIM; SOUZA, 1995, p. 89 – grifo do autor).

Observa-se que o adulto, por não compreender a percepção infantil porque a aborda de uma perspectiva temporal linear, também não entende exatamente o sentido do brinquedo na experiência da criança, isso porque os adultos não percebem que “a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas”, com as quais a criança constrói o seu mundo, segundo Benjamin (1985 *apud* SCHELESENER, 2011, p. 132).

São unânimes as professoras ao apontar que o brincar espontâneo é aquele em que a criança constrói seu próprio mundo de riquezas e regras, em relação às brincadeiras. Em relação ao brincar espontâneo e as oportunidades de escolha, destaca-se o episódio abaixo em que ao brincar a criança opta na hora do recreio, com o que e onde dará vazão a sua imaginação, pois logo:

os meninos utilizam a construção em acústica para pular, correm pelos lances dos degraus, sobem e descem inúmeras vezes. Correm livres pelo gramado utilizando todos os espaços disponíveis. As meninas usam o



interior da casinha que está no pátio e brincam com suas bonecas. Algumas usam panelinhas e fogões fazendo papéis de uma grande família. Discutem o que farão de almoço para o papai; [...] uma menina com um pedaço de um brinquedo [...] utiliza como telefone celular, segundo ela (*Observação Pré IA – diário de campo em 11/08/ 2015. 13h00min às 17h00min*).

Observa-se que na brincadeira da criança é o conteúdo imaginário e simbólico, portanto, que determina sua atividade lúdica e não os objetos-brinquedos que utilizam para tal. Dessa forma, o brinquedo é visto como um instrumento essencial que permite à criança manipulá-lo conforme seus interesses e desejos, conforme assevera Benjamin (2009 *apud* ALVES *et al.*, 2011, p. 51).

Por conseguinte, foi abordada outra questão. Você observa diferenças entre o brincar espontâneo e/ou dirigido? Quais?

**Maria I:** No brincar espontâneo, o professor observa e acompanha as brincadeiras... aquelas... aquelas direcionadas pelos alunos com as suas próprias regras [...]. Estas formas de brincar acontecem simultaneamente, visto que a criança ao adquirir autonomia, é... no desenvolver, enriquece mais a sua criatividade, coordenação e percepções e tal.

**Maria II:** O dirigido nós ensinamos e tem algumas regras a serem seguidas, e o espontâneo não, não tem. No entanto, toda brincadeira está implícita na aprendizagem. Portanto, penso que... [...] uma fica relacionada à outra.

**Maria III:** Bom.. (reflete)... bem. Sim, né... o brincar dirigido é, tem as atividades propostas pré-estabelecidas e com objetivos a serem alcançados, né. E o brincar espontâneo [...] a criança acaba construindo suas próprias regras... então, é isso (Entrevistas em Outubro às 18h30min)

Em relação aos depoimentos acima, verifica-se a concordância entre as **Marias I, II e III**, no que concerne em que a aprendizagem está implícita na brincadeira de ambas as formas (dirigido e espontâneo) em perfeita harmonia. Na concepção de Schlesener (2011, p. 132) “a criança conhece o mundo com a sensibilidade, com a atividade da fantasia, enquanto o adulto racionaliza, ordena, controla”. Logo, no prisma do controle do brincar dirigido das crianças nas instituições, mesmo que por instantes, os pequeninos burlam as ordens ou as intenções dos professores, repetindo suas brincadeiras, segundo Benjamin, pressupõe-se que:

[...] o adulto exercita a sua compreensão lógica, o controle e a dominação. Nesse contexto, a própria repetição assume outros contornos: se, para o adulto, trata-se apenas de se apropriar de “experiências terríveis e primordiais” [...] para a criança a questão principal é a de “saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos”. A

repetição, para a criança, torna-se a vivência de uma experiência prazerosa e mágica pela qual se produz o conhecimento do mundo. Para o adulto, repetir é um mecanismo de controle, que serve para “aliviar seu coração do medo” [...] (BENJAMIN, 1985 *apud* SCHLESENER, 2011, p. 134).

Doravante, em relação aos mecanismos de controle exercido pelos adultos um, em especial, é o mais temeroso pelas crianças do CEMEI: ficar sem recreio. Durante um episódio isso fica evidente nas palavras da professora **Maria I**, quando no refeitório algumas crianças brincam com seu imaginário, visto que:

durante a refeição, fazem de conta que a colher é avião, e brincam, levam a comida à boca fazendo o barulho o avião. A professora regente ao ver a cena, diz: “crianças não brinquem com a comida! Quem não comer tudo não vai sair pro recreio” (Observação Pré I A – diário de campo em 11/08/2015. 13h00min às 17h00min).

Logo, brincar com um brinquedo, nesse caso a colher que se transforma em avião, assume na criança a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re) encontro, o domínio de si e o acesso ao outro, pois, brincando a criança liberta-se e cria para si um mundo próprio, habitual, intenso e renovado, conforme assevera Benjamin (2009 *apud* ALVES *et al.*, 2011, p. 51).

Mas para o adulto, em relação à ordem emanada e a eventual “ameaça”, infere-se que havia propósitos dissimulados, segundo Adorno (2010, p. 11) ao obter a domesticação do homem (no caso, as crianças), mediante sua adaptação à ordem criada pelo homem, ou seja, a dominação e “docilização” dos corpos.

Assim, em continuidade e a fim de saber a concepção do profissional de educação infantil sobre o brincar, fez-se o seguinte questionamento: Em qual momento ocorre o brincar espontâneo em suas aulas?

**Maria I** – No momento em que permito a criança a direcionar as brincadeiras como, por exemplo, jogar bola, brincar de casinha, de mãe e filha [...]

**Maria II** – Em algumas aulas exponho brinquedos variados para que escolham e criem suas próprias brincadeiras.

**Maria III** – Esporadicamente essa situação acontece. Isso mesmo [...] (Entrevistas em Outubro às 18h30min)

Analisando os depoimentos, percebe-se claramente que as **Marias I e II** em determinado momento de suas aulas proporcionam o brincar espontâneo, conforme descrito acima, enquanto a **Maria III** foi categórica e enfática ao afirmar que o brincar espontâneo “*esporadicamente*” acontece em suas aulas. Em relação às duas primeiras professoras (Maria I e Maria II), ambas apenas instrumentalizam os pequeninos com a oportunidade do brincar e com os brinquedos, conforme transcrição acima.

Sobre a temática em tela, às vezes não é preciso a preparação do local ou o oferecimento dos brinquedos, pois a criança utiliza qualquer coisa à sua disposição e de seu interesse para fazer deste seu principal instrumento do brincar. A seguir apresentamos o seguinte episódio verificado no CEMEI da zona Sul, quando:

um menino brinca de automóvel. Ele vira-se ao contrário na cadeira, ou seja, coloca o peito no encosto e os pés ficam suspensos. Do encosto faz às vezes de volante, mudando de direção o seu veículo. Faz com a boca, o som do motor ligado e o acionamento dos freios, com a frenagem dos pneus (Observação Pré I A – diário de campo em 25/08/2015. 13h00min às 17h00min)

Nota-se neste episódio, portanto, que o uso da imaginação pelas crianças proporciona “viajar pelos grandes espaços reduzidos” da sala de aula, e podem se libertar das mazelas do mundo dos adultos, pois na brincadeira a criança tende a transformar os objetos à sua disposição em outros, pois seu olhar igual a uma lente de câmera penetra os objetos e descobre neles a vida que emana do mundo morto das coisas, conforme assevera Jobim e Souza (1995).

Em relação a isso, percebe-se que “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”, conforme nos lembra Benjamin (2009, p. 85). Tão absortos em seu mundo idealizado e na dureza do mundo real, às vezes falta ao adulto fragmento desse mundo infantil.

Dessa forma, partindo de tudo isso, dessas reflexões sobre a criança que brinca, pode-se dizer que há uma relação antinômica, pois de um lado nada mais adequado às crianças do que utilizar os materiais mais heterogêneos e de outro lado ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que as crianças, visto que uma simples folha pode se transformar nas mais diferentes figuras, conforme assevera Benjamin (1984, p. 69).

## Considerações finais

Diante das constatações acima, surgem outras indagações, inquietações no que se refere à especificidade do brincar desenvolvido na aula de Educação Física. As pedagogas afirmam que estão ligadas ao prazer que elas possam proporcionar aos pequeninos, ou seja, no “simples ato de felicidade que é o brincar”.

Por outro lado, a professora de Educação Física afirmou que, em determinados momentos, a especificidade da Educação Física se prende ao campo artístico e cultural, ou seja, que ela é a responsável pela coreografia das danças em datas comemorativas. Logo, em relação à professora de Educação Física, Gordo *et al.* (2013, p. 33) asseveram que essa falta de especificidade, de objetivos e de

conteúdos definidos levam esse professor a ser confundido com organizador de eventos, coreógrafos, ou um faz tudo dentro do espaço escolar. Assim, os autores corroboram com as nossas constatações, no que tange a uma eventual perda da identidade da disciplina Educação Física nesta etapa da educação.

Pode-se constatar que as professoras promovem de certa forma, o brincar em suas aulas, mesmo que seja em tempo determinado, quer seja na hora do recreio (no CEMEI que tem em seu horário esse intervalo), nas brincadeiras livres e na aula específica de Educação Física. Todavia, pode-se observar e constatar que algumas brincadeiras proporcionadas pelas professoras são de cunho de ordem e controle. Enquanto as professoras encaram o conteúdo ministrado como brincadeira, a ação é na realidade trabalho e não brincadeira para o adulto. Já para as crianças é mais um momento de brincar, não importando para elas a intencionalidade “planejada” pelo adulto.

Nesse ato de planejar suas ações, as professoras e a instituição ditam regras quanto ao tempo e espaço para as crianças brincarem e, durante as observações, pode-se constatar que os pequenos burlam, quebram as regras e brincam o tempo todo. Por conseguinte, Arruda e Silva (2014, p. 89) constataram que “as crianças pequenas brincam todo o tempo, em qualquer lugar e hora. [...] mesmo quando não há muito espaço, tempo, brinquedo ou hora, elas brincam e pronto! Apesar dos adultos e suas regras”. Assim é o espírito do brincar encarnado na criança. E não adianta reclamar!

Gomes (2015, p. 64) assevera que a Educação Física na Educação Infantil, embora seja identificada como uma das etapas da educação, não possuem conteúdos específicos transmitidos devido às características próprias deste nível, onde no sentido indissociável entre educação e cuidado, não existe aula (no sentido estrito e literal) sendo, portanto, difícil planejá-la, mesmo porque o conteúdo específico da disciplina não tem sentido e significado. Gomes (2015, p. 64) assevera que a Educação Física na Educação Infantil, embora seja identificada como uma das etapas da educação, não possuem conteúdos específicos transmitidos devido às características próprias deste nível, onde no sentido indissociável entre educação e cuidado, não existe aula (no sentido estrito e literal) sendo, portanto, difícil planejá-la, mesmo porque o conteúdo específico da disciplina não tem sentido e significado.

Por fim, o referido trabalho pôde evidenciar que ocorreram avanços na questão dos direitos das crianças pequenas à Educação Infantil, em específico ao direito do brincar que está garantido na lei e nas políticas. Entretanto, na prática o brincar ocorre efetivamente de maneira gradativa, limitada com tempo determinado, ou seja, na hora do recreio, brincadeira livre e na aula de Educação Física. Constatou-se ainda que as profissionais consideram o brincar importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, entretanto no pré-escolar a prioridade não está no fazer e deixar as crianças brincarem.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Alves Soares; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. cap. 1, p. 7-40.

ALVES, Claudia Ximenez; SILVA, Marilda da; OLIVEIRA, Paula Ramos de. Memória, infância e brincar em escritos de Walter Benjamin: cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 6, n. 3, p. 46-56, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7768/5346>. Acesso em: 15 out. 2016.

ARRUDA, Arlei Guedes de Souza; SILVA, Anamaria Santana. **As crianças pequenas anunciam e manifestam**: a educação infantil é nosso direito nas políticas e na prática cotidiana. [S. l.]. Novas Edições acadêmicas, 2014. ISBN 978-3-639-61780-1.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Santa Maria, p. 12, out. 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução e Posfácio: Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. São Paulo: Autores Associados, 2010.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil**: um manuscrito sobre a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner Wey. A formação de professores de educação física no Brasil: a busca de uma identidade. *In*: GOLIN, Carlo Henrique (org.). **Educação física, fronteira e formação**: os distintos olhares investigativos. Campo Grande: UFMS, 2013.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *In*: PSICOLOGIA & Sociedade, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822003000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006). Acesso em: out. 2015.

REDIN, Marita Martins; REDIN, Euclides. Porque é de infância [...] que o mundo tem precisão! **Ciência & letra**, Porto alegre, n. 43, p. 11-23, jun./jul. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ROSA, Sanny Silva da. **Brincar, conhecer e ensinar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 129-135, jan./abr. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/paideia>. Acesso em: fev. 2016.

SILVA, Altina Abadia da; CRUZ, Maria Nazaré. O que dizem as crianças sobre o brincar na escola. *In*: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (org.). **Intensidade da infância**: corpo, arte e o brincar. Goiânia: FUNAPE/DEPECACA, 2010. cap. 01, p. 63-83.

## CAPÍTULO 8

# A QUALIDADE ESTÉTICA DA VIVÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*Maria Franciane Bezerra de Oliveira*<sup>69</sup>  
*Erika Natacha Fernandes de Andrade*<sup>70</sup>

---

### **Estética e educação? Iniciando o debate...**

A pesquisa “A qualidade estética da vivência educacional: um estudo de caso em uma pré-escola” vem sendo desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (PPGE-CPAN). O objetivo geral da investigação é compreender a qualidade estética das vivências humanizadoras que orientam o trabalho pedagógico com crianças pré-escolares; para o alcance dessa finalidade foi realizado um estudo empírico no decorrer do segundo semestre de 2019; buscou-se caracterizar, isto é, identificar e descrever, o potencial estético das vivências oportunizadas – ou passíveis de serem propiciadas – na organização pedagógica junto a um grupo de crianças de quatro e cinco anos em uma instituição de educação infantil pública.

Esse processo de caracterização envolveu, em uma de suas etapas, a escuta das crianças, o que foi feito por meio de procedimentos metodológicos específicos; uma das atividades desenvolvidas com os(as) pequenos(as) foi *fotografias tiradas pelas crianças*, com vistas a entender suas visões sobre espaços e vivências interessantes, cativantes, inesquecíveis, e, porquanto estéticas. Na sala do pré-encantado, os personagens Dudu e Aninha (bonecos) levaram uma carta para as crianças, convidando-as para uma vivência especial: brincar de ser fotógrafo(a) e registrar lugares – ou outros aspectos interessantes – da escola; foi acordado que as fotos seriam projetadas e cada criança compartilharia com o coletivo os seus registros e os motivos das suas escolhas. As crianças foram organizadas em trios e combinaram lugares pelos

---

69 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS.

70 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP – Campus de Araraquara. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal.

quais queriam passar;<sup>71</sup> enquanto um trio fotografou com a pesquisadora, as demais crianças participaram de outras vivências com a professora Elis (regente do grupo).<sup>72</sup>

Na atividade de fotografia, as crianças demonstraram muito interesse pela área externa da instituição, inclusive pela exploração de espaços que não frequentam cotidianamente. Os(as) pequenos(as) se encantaram com cenas e aspectos da natureza; eles/elas quiseram fotografar a árvore, a folha, o chão, o vaso, as flores abrindo; as coisas pequenas – e ínfimas – foram, igualmente, motivo de fascínio.

Superman: Eu tirei foto do tio e de uma formiguinha bem pequenita.

Felipe: Eu também tirei do passarinho, mas ele não tá aparecendo.

Luí: Seu passarinho se escondeu na árvore.

Belinha: Será que encontro flores abrindo? Tem uns vasos aqui do lado.

Aninha: É mesmo, vou tirar também. Hum! Que cheirinho!

(Excertos dos registros de Maria Franciane B. Oliveira, 2019).

**Fotografia 1 – Árvore**



Fonte: Mulher M., 2019.

**Fotografia 2 – Flor**



Fonte: Aninha, 2019.

71 Cada criança utilizou uma máquina fotográfica digital.

72 Os nomes são fictícios; no caso das crianças, cada um(a) criou e indicou um nome fictício para referenciar os seus registros e/ou as suas falas em publicações.



**Fotografia 3 – Formiga**



Fonte: Superman, 2019.

As fotografias foram usadas pela maioria dos trios para registrar o parquinho e outros espaços de brincadeira; as crianças também captaram ações: andando, balançando, subindo escadas etc., em uma referência às atividades de movimento que tanto gostam. Tirar fotos das pessoas – de alguns do(a)s profissionais da instituição – foi outro desejo dos(as) pequenos(as).

Pesquisadora: Qual a sua preferida?

Liza: A do parquinho.

Liza: Eu gosto de balançar.

Emília: Já sei, vamos naquele lugar onde brincamos de pique alto?

Frozen: O [banco] vermelho é o meu.

Aninha: Olha o professor de física [educação física]. Queremos tirar fotos do senhor.

(Excertos dos registros de Maria Franciane B. Oliveira, 2019).

**Fotografia 4 – Gaiola**



Fonte: Luí, 2019.

**Fotografia 5 – Túnel**

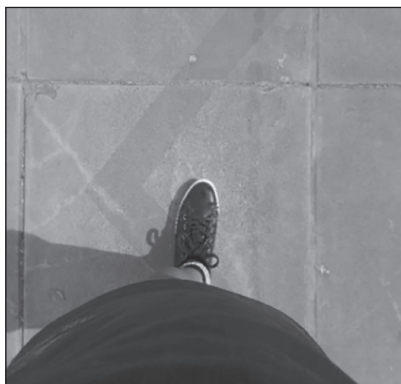


Fonte: Doutora Ariel, 2019.

**Fotografia 6 – Gangorra**



Fonte: Felipe, 2019.

**Fotografia 7 – Andando**

Fonte: Belinha, 2019.

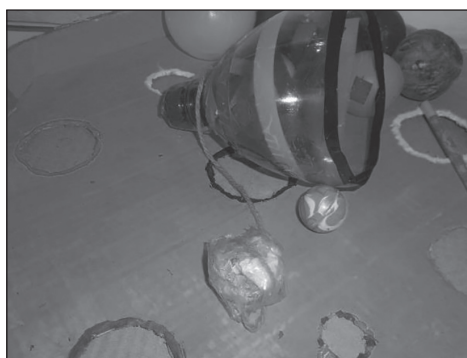
**Fotografia 8 – Correndo**

Fonte: Superman, 2019.

Algumas crianças escolheram fotografar a sala de referência do grupo; Luí pegou o violão de brinquedo e pediu para as meninas o fotografarem tocando; outros registros foram o do boneco Caio, que é envolvido em vivências brincantes pela professora regente, e o armário da sala que, aberto, deixou à mostra os materiais para trabalhos artísticos. Em outras salas – Coordenação e Atendimento Educacional Especializado – as crianças fotografaram materiais para brincadeiras: um bilboquê, bambolês e bonecos. Lugares e estruturas, geralmente vistos de longe, suscitaram curiosidades e até a imaginação; um trio de crianças se aproximou da caixa d'água da escola e algo na estrutura arquitetônica remeteu Felipe à ideia de piscina, empolgando ainda mais os colegas para fotografarem o local.

**Fotografia 9 – Boneco Caio**

Fonte: Felipe, 2019.

**Fotografia 10 – Bilboquê**

Fonte: Emília, 2019.

### Fotografia 11 – Caixa d'água



Fonte: Liza, 2019.

Nos espaços internos as crianças registraram, com entusiasmo, a biblioteca. Eduardo fez um pedido diferente: ele quis ir à creche para tirar foto do irmão. Ao final da sua sessão de fotos, a pequena Fran ouviu uma música; naquele momento também estava próximo o horário do lanche das crianças do ensino fundamental; sensibilizada pelas possibilidades de registrar o que a toca, a menina de cinco anos disse:

Fran: Espere, olha esta música, eu queria poder tirar uma foto desta música. Eu queria ficar com essa câmera para mim.

Fran: Cheirinho bom! Queria fotografar o cheirinho.

(Excertos dos registros de Maria Franciane B. Oliveira, 2019).

Conversar por meio do registro fotográfico foi uma vivência significativa para as crianças; todas queriam saber quando fariam as atividades de registro e de apreciação fotográficos novamente. As imagens capturadas estão, possivelmente, relacionadas a situações – bem como a relações – que chamam a atenção das crianças e que lhes afetam (enternecem), de algum modo e em alguma medida, provocando o maravilhamento ou o estranhamento, a curiosidade, a vontade de explorar, e, quiçá, o desejo de investigar e de criar. Em outras palavras, podemos aventar que as crianças, por meio de suas expressões imagéticas e orais, forneceram pistas sobre a qualidade estética das vivências: aquelas que lhes possibilitam sentir, perceber e criar mais sentidos sobre a vida e/ou sobre si mesmas.

Debates sobre a educação na atualidade abordam a necessidade de se promover atendimentos de qualidade mediante a inclusão dos educandos, a formação de identidades fortalecidas, criativas e valorizadas em suas diferenças (ABRAMOWICZ, 2003; MELLO, 2007); para que isso ocorra, as discussões também mostram a importância do desenvolvimento de práticas capazes de mobilizar os educandos – crianças, jovens ou adultos – esteticamente, levando-os a sentir e perceber mais o mundo e as relações, facultando a apropriação dos significados sociais em sua plenitude, impulsionando a criação de sentidos pessoais poéticos sobre o vivido (LOPONTE, 2017; OSTETTO; SILVA, 2018).

O termo *estética* foi cunhado no século XVIII pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, remetendo a uma disciplina cujos objetos de estudo seriam o sentir, o belo, a arte, o gosto, a experiência sensível. Baumgarten inovou ao atribuir *status* de ciência à sensibilidade, que passa a ser vista como uma dimensão humana relevante e passível de investigações; acontece que, nesse momento, o papel indispensável da sensibilidade – e de outros temas caros à estética – para o desenvolvimento geral do ser humano, e, inclusive, a indissociabilidade de tal dimensão com o pensamento reflexivo, ainda são minorados; a estética é contraposta à lógica que viabiliza o conhecimento cognitivo e a construção de saberes universais (TALON-HUGON, 2008; HERMANN, 2019).

Embora o contexto da modernidade tenha favorecido a formalização da estética como disciplina, a reflexão sobre o sensível tem início na Antiguidade. A arte retórica dos Sofistas, para além do domínio do *logos*, contava com a *aisthesis* (sensibilidade) e com a *poiesis* (criação poética) enquanto contrapartidas; o objetivo era o de sensibilizar e mobilizar os cidadãos para o debate consciente, ético e criativo (ANDRADE; CUNHA, 2020). Ao sistematizar os fundamentos de uma filosofia prática, Aristóteles também defendeu que “os homens prudentes” não separam “dicotomicamente a cognição da paixão” (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 255); para o Estagirita, “as ações capazes de potencializar o crescimento humano são prioritariamente aquelas que se fazem permeadas por uma forma de comunicação que toca mais de perto os desejos”, provocando “o impulso para criar, para fomentar estados psicológicos propícios ao vir a ser” (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 260-261).

Historicamente – com ou sem a menção direta ao termo *estética* – pensadores retomam e tratam a dimensão do sensível. Sem negar as suas peculiaridades e diferenças, ideários filosóficos do final do século XIX e início do século XX – como os de Nietzsche, Dewey, Vigotski, dentre outros – contestam, mais decisivamente, separações entre o sensível e o racional, bem como hierarquizações que valorizam o último em detrimento do primeiro. Evitando a superficialidade do embelezamento – e a sua correlação com padrões de beleza –, a estética é abordada como dimensão que amplia a sensibilidade humana pela integração dos desejos e dos atos do pensamento (LOPONTE, 2017; ANDRADE; CUNHA, 2020).

As discussões contemporâneas têm se dedicado às relações entre a estética, a educação e a formação humanista. Na educação com qualidade estética há a intenção de afetar e mobilizar os sujeitos para sentirem e perceberem mais as qualidades da natureza, da cultura, das relações sociais; a ampliação da capacidade perceptiva auxilia na conscientização sobre a realidade, contribuindo para a (re)orientação da consciência, dos sentimentos e das significações habituais. A educação com qualidade estética é humanista na medida em que não silencia ou subordina os indivíduos e grupos, pois se reconhece que os posicionamentos pessoais, as expressões dos desejos e das necessidades, fomentam elaborações internas e coletivas – de reflexão, investigação, debate etc. –, enriquecendo os sonhos e a busca por novas realidades (ANDRADE; CUNHA, 2017, 2020).

Conforme as crianças do pré-encantado evidenciam por meio de seus registros fotográficos, as relações com a natureza, o corpo, o movimento, o ínfimo, os diversos materiais da cultura, os lugares, os cheiros, os sons, o outro (especialmente aquele(a) que cuida, acolhe, respeita e encoraja) etc., podem provocar, mobilizar – ou motivar – a dimensão estética das vivências educacionais. Os pontos de vista – ou os recortes imagéticos – das crianças estimulam questionamentos; talvez, um dos mais recorrentes seja: as vivências referentes às diversas áreas do conhecimento, podem tocar os sujeitos esteticamente? O que podemos dizer sobre o poder dos processos pedagógicos que envolvem as artes, e, igualmente, do potencial estético-poético das vivências pedagógicas que organizam, de modo geral, a vida na escola (e em outros espaços formativos)?

Com o intuito de contribuir com as investigações que abordam a relação entre estética e formação humana, o objetivo deste capítulo é tecer – ou ao menos iniciar – discussões sobre a qualidade estética das vivências educativas e o seu papel na organização do trabalho pedagógico. Na próxima seção do texto abordamos a qualidade estética do conceito vigotskiano de vivência (*pereživânie*); verifica-se que a teoria histórico-cultural de Vigotski apresenta a estética como eixo central da formação da personalidade e que *pereživânie* se torna indispensável para a consolidação de uma educação estético-humanista. O capítulo é concluído com uma terceira seção que aborda a possibilidade de recontextualização dos fundamentos de *pereživânie* na organização do trabalho pedagógico em espaços de educação – formal e não formal – na contemporaneidade, com vistas à promoção da humanização.

## **A qualidade estética da vivência e a formação humanista**

Os estudos de Vigotski (2008, 2001a) mostram que o educando é um sujeito cultural, inserido em um tempo histórico, ativo, que assimila os modos sociais de atividade e de interação. O ser humano nasce com funções psicológicas elementares – ou naturais – que lhe facultam, por exemplo, reações automáticas, ações

reflexas e certas capacidades sensoriais. Por meio da ação significativa entre pessoas, e também mediante a operação com os produtos e signos da cultura, o sistema nervoso natural é complexificado e o cérebro humano é remodelado; a operação interpsicológica é transformada em um processo intrapessoal, formando as funções psicológicas superiores ou culturais, que não são adquiridas de modo inato ou devido a fatores maturacionais independentes.

Conforme Vigotski (2008, 2001a), a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas estão relacionados com as suas participações em atividades sociais que oportunizam mais ou menos acessos aos saberes e afetos humanos; desse modo, as possibilidades desenvolvimentistas de todos os educandos que vivem processos educativos significativos são infinitas. Para a teoria vigotskiana, as noções de mediação e de vivência são centrais na discussão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento; no processo de mediação é preciso refletir sobre: (i) as funções psicológicas adquiridas e internalizadas pelo sujeito, (ii) os seus desejos e necessidades, (iii) as expectativas do meio, referentes aos desenvolvimentos pretendidos para o indivíduo em determinado momento da vida (CHAIKLIN, 2011).

De modo geral, o conceito vigotskiano de vivência (*pereživânie*) remete à participação da pessoa em ações, em situações e relacionamentos significativos, os quais a mobilizam interna e externamente, impulsionando-a a querer conhecer e utilizar materiais, instrumentos, produtos e signos construídos historicamente, facultando, ainda, a apropriação dos significados culturais e a elaboração de sentidos pessoais (VIGOTSKI, 2008, 2010). O termo *pereživânie* é utilizado por Vigotski para destacar a característica distintiva das vivências “verdadeiramente formativas”, cujo impacto é pessoal – ou seja, as suas repercussões não são as mesmas para todas as pessoas –, pois o que é vivido se relaciona com as dimensões que compõem a realidade peculiar do sujeito (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 95).

Segundo Toassa e Souza (2010, p. 758), a palavra russa *pereživânie* vai além da tradução que geralmente lhe é atribuída – vivência –, podendo ser relacionada ao sofrer (ou ser impactado/a por) uma impressão intensa, seja ela positiva ou negativa, que mobiliza “vários aspectos da vida psíquica”, incitando a consciência e a reflexão. Para Yasnitski (2012), o conceito vigotskiano *pereživânie* é desenvolvido para possibilitar análises sobre as inter-relações entre o meio – ou contexto de formação – e a constituição/desenvolvimento da personalidade. *Pereživânie* integra o intelecto, os sentimentos, as narrativas e as faculdades imaginativas, encorajando o emergir da consciência, a criação e a renovação dos modos de sentir, perceber, pensar e agir (REY, 2016).

De acordo com os pressupostos vigotskianos, para que a vivência seja oportunizada e vivida com todo o seu potencial humanizador é necessário que algumas particularidades – em outras palavras, que algumas de suas bases

fundantes – sejam consideradas. A primeira remete à qualidade significativa das propostas e das relações que, mobilizando emoções, incitam necessidades e motivos para a ação (VIGOTSKI, 2010, 2014). Toassa (2014) acrescenta que o substrato das vivências em Vigotski envolve um tom afetivo – compreendido como sensibilidade humanizada e criativa –, que fornece as condições de cuidado necessárias para que o ser humano seja – e se sinta – livre para expressar sem censuras. A comunicação afetiva e significativa retira o sujeito da passividade, criando um estado muito sensível para ações, apropriações e (re)criações no meio cultural.

Outro pilar de *pereživânie* diz respeito ao potencial do meio para promover acessos aos saberes culturais da forma mais adequada e próspera possível, considerando o momento do desenvolvimento da pessoa. O bebê vivencia o meio de modo distinto da criança com mais de um ano de vida, assim como a criança por volta de quatro a seis anos se relaciona com o mundo a partir de outros fatores influenciadores; em diferentes momentos da vida as pessoas se deparam, dialeticamente, com condições estruturais internas específicas, mas também com aprendizagens e com a conquista de desenvolvimentos possíveis e desejáveis, os quais transformam as maneiras de relacionamento com os contextos sociais, com a cultura e com o próprio eu (VIGOTSKI, 2010).

Na discussão sobre os fins da formação humana, Vigotski (2010, p. 687) leva em conta as particularidades constitutivas de cada sujeito real e singular; se as condições objetivas de vida interferem na constituição de pessoas mais “sociáveis”, mais “animadas”, ou mais “refreadas”, então, “um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas”. Com essa defesa, o psicólogo russo chama a atenção para uma terceira base fundante das vivências; por um lado é preciso compreender como o sujeito compõe o “sentido” e o “significado” da(s) situação(s) (VIGOTSKI, 2010, p. 688); por outro é necessário refletir como o meio intervém para mediar a tomada de consciência, ou seja, para compartilhar a “plenitude do significado de determinada ocorrência”, auxiliando a pessoa em formação a tecer formas criativas de imaginar e transformar a realidade (VIGOTSKI, 2010, p. 690).

Considerando que “a narrativa dialógica” é o que “possibilita ao sujeito psicológico tomar consciência dos processos vivenciais”, a linguagem se torna o pilar mais fundamental de *pereživânie*. “Embora os sentidos provenientes do discurso interior sejam intraduzíveis”, a teoria vigotskiana mostra que os sentidos pessoais, e os significados sociais apreendidos, “podem ser recompostos pelo diálogo, cuja prática dever tornar a situação clara para os falantes, sintonizando uns com os outros”; a vivência é “orientada por conteúdos sociais”, mas também “é produto do sujeito que problematiza”, que “elabora sentidos” e que “responde aos cenários discursivos dramáticos de que participa” (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 95).

Ao analisarem o discurso de Vigotski, Andrade e Cunha (2020, p. 96) mostram que “a palavra russa *vivência, pereživânie*, tem a conotação de participação em atividades que levam a pessoa a sofrer alterações que produzem sentidos e modificam o material pessoal”; os pesquisadores identificam similaridades nas qualidades que fundamentam *pereživânie* e nas bases do conceito vigotskiano de apreciação estético-artística. Para Vigotski, nas atividades de reação (ou apreciação) estética, assim como nas vivências que perpassam a formação humanista, há a afecção e a reação lírica; os conteúdos vividos são incorporados, reinventados e reelaborados subjetivamente; por sua vez, os sentidos pessoais podem ser expressos em alguma medida pelas linguagens, impulsionando a criação de mais conhecimentos – ou de (re) elaborações criativas – sobre o mundo e o eu (ANDRADE; CUNHA, 2020).

A teoria vigotskiana não separa a reação/apreciação estética (ou vivência estética propriamente dita) do acesso à arte e aos seus produtos. Vigotski (2003b, p. 233) afirma que a arte “é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo”. A tarefa do estilo, da lírica, é – para além de trazer a realidade à consciência – possibilitar a destruição “do seu conteúdo pela forma”, projetando-nos para frente, possibilitando a antevisão de novas possibilidades e de novos sentimentos; assim o ser humano tem mais condições para reorganizar a sensibilidade e o seu psiquismo, superar a realidade e, enfim, (re)criar a vida pela imaginação e pela atividade no meio social (VIGOTSKI, 2001b, p. 271).

Quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial, uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela. Se os poemas sobre a tristeza tivessem apenas a finalidade de nos comunicar tristeza, isso seria muito triste para a arte. Evidentemente, a tarefa da lírica nesse caso não consiste apenas em nos contagiar, segundo a expressão de Tolstoi, com os sentimentos de outra pessoa – em nosso exemplo, a melancolia alheia –, mas colocar-nos acima dela, levar-nos a obter a vitória sobre ela, a superar a tristeza (VIGOTSKI, 2003b, p. 232).

O objetivo e os processos de *pereživânie* – e suas semelhanças com o fim e os meios da ação/reação estética – ficam claros quando Vigotski (2003b, p. 236) explica que os educandos podem perceber o mundo de forma muito peculiar, e, por isso, é preciso ajudar cada um/uma a “dominar o sistema de suas vivências”: a se elevarem, a vencê-las e superá-las. Conforme Vigotski (2003b, p. 238), a “estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita”, organizando o “contato da psique” do sujeito “com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada”, inserindo-o “na rede da vida com a maior amplitude possível”.



É possível falar, portanto, da qualidade estética dos fins e meios da vivência que impulsiona a formação humanista, os quais concorrem para mediações dialógicas, para o uso da linguagem com vistas ao domínio e à problematização da realidade, e, principalmente, para o “desenvolvimento” da “imaginação”; o educando “obtem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando os seus limites”, desenvolvendo-se “com extraordinária liberdade” (VIGOTSKI, 2003a, p. 122). *Perejivânie*, em sua plenitude estética, poética e humanista, é via com potencial para levar o indivíduo a enxergar as coisas sob outros prismas; na realidade, mais do que apreender outros pontos de vista, a vivência humanizadora encoraja a reorganização intencional, autoral e criativa do comportamento pessoal e coletivo.

Para que o “sistema da formação geral”, e suas vivências (*perejivânie*) mediadoras, alcancem o objetivo pretendido, Vigotski (2003b, p. 238) ressalta a imprescindibilidade da “educação estética”: do acesso à arte, às histórias, ao desenho etc. No entanto, para além do poder estético-poético das artes, a reflexão sobre *perejivânie* nos possibilita refletir que toda ação educativa está assentada em bases com qualidades estéticas sempre que possibilitar o pensamento sobre as contradições que perpassam o real, a expansão da sensibilidade, o enriquecimento das significações culturais e dos sentidos pessoais, as ligações imaginárias e a criação de formas de transformação do eu e do meio.

A teoria histórico-cultural de Vigotski apresenta a estética como eixo central da formação da personalidade – bem como de meios sociais justos, éticos e acolhedores –, e, desse modo, *perejivânie* se torna indispensável para a consolidação de uma educação estético-humanista. Conforme as crianças do pré-encantado sugerem, pode haver qualidades estéticas nas apreciações e fazeres artísticos, assim como nas vivências com a natureza, nas brincadeiras, nas atividades com materiais e produtos da cultura, nas trocas coletivas, nas conversas e situações vividas com professores etc. A formação humanista tem qualidade estética justamente porque, facultando a familiaridade com os sistemas de saberes e de afetos, também pressupõe a consecução de processos educativos dialéticos e problematizadores que incitam percepções mais apuradas e sínteses criativas.

## **Estética e criação na organização do trabalho pedagógico**

O trabalho na perspectiva da teoria histórico-cultural “traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347). Nessa linha conceitual, o trabalho pedagógico é uma atividade intencional de comunicação e de criação de vivências – ou de atividades de ensino –, cujo principal objetivo é mediar a apropriação

de conhecimentos, a formação da pessoa humanizada e com capacidade para pensar teórica, artística e poeticamente, conhecendo e modificando a própria vida, contribuindo para as transformações coletivas e culturais.

Defendendo um “conhecimento vivo”, Vigotski (2001a, p. 247) critica o “ensino direto de conceitos”, por promover “uma assimilação vazia de palavras”; a criança memoriza coisas, mas não compreende a necessidade humana que provoca o desenvolvimento dos saberes e se sente “impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado”. Sempre que o professor “age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos”, ele “pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão”; “quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor”; se o docente “expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor” (VIGOTSKI, 2003b, p. 296).

Para Vigotski (2003b), “o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida”; o psicólogo russo detalha que o trabalho pedagógico envolve o coletivismo e a pertença à comunidade escolar, o domínio de conhecimentos – para que os conceitos sejam articulados em sua plenitude histórica e social –, a tessitura artística dos conhecimentos científicos, a mobilização da aprendizagem na ação, e, enfim, a “criação da vida em sua infinita diversidade” (VIGOTSKI, 2003b, p. 304). Os processos pedagógicos são caminhos de lutas, de problematizações, de contradições, de reflexões, e, também, de sonhos, pois “um pedagogo-educador não pode deixar de ser um artista” e “a total objetividade é um absurdo” (VIGOTSKI, 2003b, p. 303).

As vivências humanistas e com poder educativo – sempre que garantidas as suas qualidades estéticas – orientam o caminho do trabalho pedagógico; as vivências mobilizam estímulos internos e a vontade de agir quando um fim interessante e desafiador é apresentado. No processo, as características próprias de cada educando são observadas e refletidas, pois colocar todos os sujeitos “em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos” (VIGOTSKI, 2003b, p. 285). Vigotski (2003b, p. 298) explica, metaforicamente, que as vivências impulsionam o aprendiz a “andar, cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção”; os educandos nunca estão sozinhos, uma vez que o professor – que domina as leis, os princípios e as técnicas da educação – medeia as inspirações e as elaborações de cada um/uma.

Ao evitar mecanicismos e imposições, as vivências organizadoras do processo pedagógico favorecem o aproveitamento das respostas individuais, o investimento no que à primeira vista são falas, ações, pensamentos etc., dissonantes, em prol da criação de uma “vida humana ‘supranatural’”

(VIGOTSKI, 2003b, p. 302); a qualidade estética das vivências costura todo o processo pedagógico, pois os profissionais e os educandos investem continuamente no complexo mecanismo psíquico humano, buscando a conscientização das condições pessoais e/ou sociais, a imaginação e, enfim, a criação – artística – de vias para o alcance das superações e das vitórias.

Então, a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso. A alimentação e o sono, o amor e o jogo, o trabalho e a política, cada um dos sentimentos e cada uma das idéias se transformarão em objeto da criatividade. O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador (VIGOTSKI, 2003b, p. 304).

Cunha e Garcia (2009, p. 178) mostram que a recontextualização dos conceitos dos pensadores do campo da psicologia, filosofia, educação etc. ocorre com o deslocamento das “idéias de seu tempo e lugar próprios, com o intuito de atender necessidades específicas de um novo contexto de enunciação”. Defendemos a possibilidade de recontextualização dos fundamentos de *pereživânie* na organização do trabalho pedagógico em espaços de educação – formal e não formal – na contemporaneidade, com vistas à promoção da humanização. Na educação formal e escolar, a ação dos professores é intencional, e espera-se que também seja criativa e poética; similarmente, nos espaços de educação não formal, o educador social tece “escolhas”, elabora “intencionalidades” e “propostas”, com vistas ao “aprendizado” e ao “desenvolvimento” que “não é espontâneo” (GOHN, 2010, p. 16).

Considerando o cotidiano das escolas e dos espaços sociais na atualidade, as artes – visuais, corporais, literárias, dramáticas, musicais etc. – tornam-se imprescindíveis para garantir a qualidade estética das vivências pedagógicas; o trabalho frequente com as artes evitará qualquer forma de: (i) mecanização (desenhos xerocados, carimbos com mãos, colagens de bolinhas de papel...), (ii) moralização ou disciplinamento (contação de história para a identificação de uma moral, uso da canção para controlar o comportamento...), (iii) imposição de padrões de beleza (retoques nas atividades das crianças, valorização do produto em detrimento do processo...), (iv) e didatização (uso da arte como mero meio para aprender um conteúdo). Para garantir a formação humanista, as propostas artísticas e de apreciação manterão a indissociabilidade entre conteúdo (histórico-social) e forma (límica), viabilizando processos problematizadores e a formulação poética, isto é, a fantasia e a criação de modos de transver a realidade.

O eixo da estética também precisa estar presente nas demais vivências que compõem os acontecimentos das escolas e dos espaços de educação não formal; um lanche pode ser vivenciado mecanicamente ou pode ser um momento oportuno de organização dos alimentos e de trocas; um debate coletivo pode reproduzir falas do senso comum ou provocar questionamentos, identificações de particularidade e generalidades relativas às situações, além de composições autênticas; uma brincadeira/um brinquedo pode ser desinteressante ou pode ser um fim almejado pelo grupo, motivando a ação de cada sujeito; uma conversa/uma orientação pode ser uma fala passageira (que certamente será esquecida) ou pode incitar inspirações e superações. Como mencionado, a estética é um eixo operante na formação da personalidade e o modo como as suas qualidades são tramadas nas vivências do meio impactam na apropriação de umas – ou outras – formas de lidar com os saberes e os afetos humanos.

Retomando o questionamento suscitado a partir dos recortes imagéticos das crianças do pré-encantado, vale considerar que o poder dos processos educativos que envolvem as artes, e, igualmente, o potencial estético-poético das vivências pedagógicas que organizam, de modo geral, a vida na escola (e nos demais espaços formativos), mantêm relações com os processos de humanização, pois tornar-se humano é constituir-se um ser criador, “um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (VIGOTSKI, 2014, p. 3); “cada ideia nossa” e “cada um de nossos movimentos e vivências” são estéticos na medida em que “constituem a aspiração a criar uma nova realidade” (VIGOTSKI, 2003b, p. 303); as vidas criadas serão humanistas, não devido a imposições morais externas ou *a priori*, mas porque a lógica interna dos processos estéticos expande a sensibilidade e contribui, de alguma forma, para a (re)organização do psiquismo e do comportamento.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, p. 261-275, 2017.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 243-268, 2016.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, v. 39, 85-99, 2020.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução: Juliana C. Pasqualine, **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HERMANN, Nadja. A questão do estético: contexto e atualidade. In: HERMANN, Nadja; RAJOBAC, Raimundo (org.). **A questão do estético** [versão eBook Kindle]. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. Distribuído por: <https://ler.amazon.com.br/>.

HUGON-TALON, Carole. **A estética**. História e teorias. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

LOPONTE, Luciana G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MORETTI, Vanessa Dias Moretti; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra. **Diário de Campo**. Registros de Pesquisa, Corumbá, 2019. Diário de Campo referente à Pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (PPGE-CPAN).

OSTTETO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para Educação Infantil: Procura-se! **Unisul**, v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018.

REY, Fernando González. Vygotsky's concept of **perezhivanie** in the **Psychology of Art** and at the final moment of his work: advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 4:1, p. 1-10, 2016.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 15-22, 2014.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ática, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YASNITSKY, Anton. 2012. Lev Vygotsky: Philologist and Defectologist. A Socio-Intellectual Biography. In: PICKREN, Wade E.; WERTHEIMER, Michael C.; DEWSBURY, Donald A. (org.). **Portraits of pioneers in developmental psychology**. New York: Psychology Press, 2012, p. 109-133.





## CAPÍTULO 9

# NO QUINTAL DA NOSSA ESCOLA: uma experiência de projeto escolar com argila, vivenciado na Escola Jatobazinho no Pantanal de Corumbá, Mato Grosso do Sul

*Francisca Renata Oliveira*<sup>73</sup>

*Cláudia Araújo de Lima*<sup>74</sup>

### Introdução

O quanto há para alunos e professores explorarem nos arredores de uma escola às margens do Rio Paraguai? Com certeza a resposta para essa pergunta é um breve relato de uma infinidade de coisas como: identificar por meio dos rastros a diversidade de animais que frequentam o espaço da escola durante a noite. Reconhecer os pássaros pelo seu canto e suas penas. Observar a rotina dos jacarés tomando sol em volta das baias. Conversar e identificar as plantas medicinais que as famílias ribeirinhas usam. Contar e ouvir as lendas e causos da região enquanto participa de uma boa roda de tereré. Fazer uma roda de leitura debaixo das frondosas mangueiras trazendo repertórios culturais de outras regiões do Brasil. Sentir a temperatura cair com a chegada brusca da brisa fria que antecede ao tão temido vento sul, pois transforma o rio que ora pairava como um espelho d'água em ondas tenebrosas. Colher e comer fruta madura no pé.

Todas essas ações e sensações foram vividas de uma forma muito rica e natural, ao ponto que nenhuma empresa com excelentes pacotes de ecoturismo pudesse oferecer para qualquer aluno e professor de uma escola na cidade. Essa é sem dúvida uma das maiores riquezas de lecionar numa escola do campo. Não se trata de elencar a parte que falta, pois, é de se esperar que uma escola isolada geograficamente tenha as suas limitações.

73 Mestre em Educação com área de concentração em Educação Social, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. Professora da Educação Infantil na Escola Municipal Rural Monte Azul, Prefeitura Municipal de Corumbá/MS.

74 Doutora em Ciências com área de concentração em Saúde Pública, pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. Professora do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal.

A questão é valorizar o que se tem à disposição para lecionar, pois há o rio Paraguai o que os conteúdos de história do Brasil não nos deixam escapar: o seu valor nas rotas fluviais. Há uma diversidade de plantas e animais, um solo argiloso que é capaz de sustentar florestas e água ao mesmo tempo. Este trabalho é baseado na pesquisa de Mestrado em Educação cuja temática era investigar a educação integral na Escola Jatobazinho.

Sendo assim, esse artigo se caracteriza como um relato de experiência elaborado a partir do trabalho desenvolvido por intermédio da metodologia de projetos escolares que foi desenvolvido no formato de oficinas oferecidas no contra turno escolar. A dinâmica das oficinas tem sido bem comum nas escolas que funcionam em tempo integral na rede pública brasileira. De acordo com a Lei 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB é considerado jornada de tempo integral as escolas que cumprem no mínimo 7 horas A diárias e cinco dias por semana.

Essa experiência se deu na Escola Jatobazinho, em projeto iniciado no segundo semestre do ano de 2012, entre os meses de agosto a dezembro. A Escola Jatobazinho é uma das extensões escolares que compõe a Rede das Escolas Águas no Município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Atende as crianças das populações ribeirinhas que vivem às margens do Rio Paraguai e também moradoras das fazendas próximas.

Sobre o crescimento da educação em tempo integral, a autora Amaral e Silva (2015), destaca que a ampliação da jornada escolar tem marcado presença na agenda política. Com o Plano Nacional de Educação (2014-2020), esta ganhou mais força ainda, pois apresenta como uma de suas metas a ampliação para 50 % das escolas funcionando em regime de tempo integral. A Escola Jatobazinho também tem em sua carga horária de atividades uma jornada de tempo integral, funcionando no regime semi-internato. Devido à distância e meio de deslocamento somente via transporte fluvial, os alunos e professores e toda a equipe operacional passam a semana nas dependências da escola, retornam para casa apenas aos finais de semana. A Escola Jatobazinho oferece ensino fundamental I com cinco classes que vão do 1º ao 5º ano.

O trabalho proposto se difere do que é feito em algumas escolas de tempo integral no qual estas atividades em sua grande maioria são ministradas por voluntários e monitores do Programa Mais Educação. As oficinas são planejadas e ministradas pelos professores, que elaboram projetos semestrais ou bimestrais desenvolvidos em formato de oficinas e acompanhados pela coordenação pedagógica. Este trabalho se relaciona com as práticas de ensino realizadas no período do contra turno da Escola Jatobazinho.

O projeto de trabalho desenvolvido foi nomeado inicialmente de artesanato, depois de “Massa Barro”, uma referência a um outro projeto local com

o mesmo nome, onde homens artesãos desenvolvem peças decorativas em argila. O projeto escolar se relacionou a temas ligados a arte, história e cultura da argila no contexto brasileiro. Nesta experiência também se explorou e apresentou aos alunos a questão do uso consciente dos recursos naturais disponíveis na região, que são argila, terra, cupinzeiros e capins secos, o que demandou aprofundamento de estudos da docente desenvolvedora, bem como conhecimento prático nessas iniciativas. Uma das questões principais para desenvolver o projeto foi utilizar os recursos locais e não produzir lixo que não pudesse ser devolvido à natureza.

Outro objetivo foi trabalhar com os alunos os aspectos artísticos e históricos culturais da argila por meio de estratégias sustentáveis e sem grandes custos. Para isso o conceito de ecologia sustentável foi introduzido e transmitido às crianças.

Dentro desta perspectiva foi elaborado um planejamento que abrangesse a experiência de trabalhar com a argila presente no solo da Escola Jatobazinho. Os desafios foram encontrar uma maneira de prepará-la de modo que pudesse ser modelada, além de transformá-la em cerâmica. Para tanto, foi construído um forno para queimar as peças produzidas no curso do projeto. A construção do forno artesanal de barro compreendeu uma das etapas, com a contribuição do conjunto de participantes, sendo importante fator de ligação entre o aprendizado formal – envolveu matemática, língua portuguesa, geografia, biologia e cartografia – com a cultura da vida no campo.

## Local e participantes

O projeto teve como base pedagógica a prospecção por parte dos alunos e das professoras, sendo amplamente explorado os ambientes externos/campo da escola como sombras de árvores, leitos secos de baías, gramado e ateliê.

O grupo de participantes foi formado pelos alunos do 1º ao 5º ano, tendo estes, idades entre 6 a 16 anos. Por se tratar de uma região de difícil acesso era comum se encontrar alunos com idade escolar defasada. A experiência dos alunos foi fator significativo para o desempenho das atividades. Todos eles tinham contato direto com a terra, água e plantas, conheciam bem o solo pantanoso que iriam explorar. Por serem moradores das fazendas da região e também ribeirinhos, as crianças comumente ajudam os pais nas tarefas de pescar, catar iscas, plantar e colher alguns alimentos. Essas e outras atividades do dia a dia colocam-nos em contato direto com a fauna e a flora local.

O processo de desenvolvimento do projeto foi dividido em etapas. Tais etapas foram organizadas pedagogicamente, visando o desenvolvimento cognitivo e motor. Uma vez que, segundo Dewey (1978), a definição da educação é “[...] por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios

(o processo), [...]” (1978, p. 17). Todo o conhecimento que produzimos com o desempenho dessa atividade foi resultado das etapas de desenvolvimento do projeto. Por isso o cuidado de demarcá-las e desenvolvê-las foi essencial.

### **Primeira etapa: contextualização histórica**

A primeira etapa consistiu primeiramente em fazer uma contextualização apresentando os aspectos históricos da argila em nossa cultura. Dentre as possibilidades que a arte-educação viabiliza nas estratégias de ensino, destacamos algumas listadas por (VILLAÇA, 2014, p. 83) “Exercita o trabalho coletivo. Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades”. Essa contextualização contou com suporte de vídeos, leituras e roda de conversa sobre a temática.

Para apresentar aos alunos um pouco dos aspectos da argila em nossa sociedade, foi falado sobre a história da cerâmica marajoara no estado do Pará que, segundo Schaan (2007) representam registros do cotidiano dos povos de tradição oral no Brasil. Os artefatos em cerâmica tinham várias utilidades como urnas para funeral e também utensílios.

Representar o cotidiano por meio da cerâmica ainda é uma prática cultural, pois temos algumas regiões brasileiras como é o caso do Nordeste e Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, em que se produzem esculturas que narram situações do dia a dia das pessoas.

Ainda sobre as raízes culturais da argila, temos também a cerâmica indígena no Estado de Mato Grosso do Sul que tem grande importância da cultura regional. Para exemplificar, apresentamos aos alunos pequenos exemplares da cerâmica indígena das tribos Terena e Kadiwéu do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para que pudesse despertar o interesse para a segunda etapa, criamos alguns procedimentos para os alunos. Estes consistiram em criar pequenos registros de questões que precisariam resolver, tais como: onde encontrar a argila? Como reconhecer se seria ou não de boa qualidade? Como transformá-la para se tornar cerâmica? Essas questões foram registradas nos cadernos dos alunos e embasaram o roteiro de trabalho ao longo das oficinas.

### **Segunda etapa: desenvolvendo as atividades práticas**

Com base nas questões previamente levantadas na etapa anterior, iniciamos a segunda etapa com o estudo do material: Técnica e arte em cerâmica: artesão (2004). Este estudo nos possibilitou encontrar algumas das respostas para as dúvidas e curiosidades despertadas nas crianças. Munidos de muitas informações coletadas sobre o processo de extração da argila, partiu-se então para uma experiência sobre as orientações apresentadas no material estudado.

**Figura 1 – Preparo da argila, barro moído e peneirado**



Fonte: Francisca Renata Oliveira

Para irmos a campo foi necessário construir com os alunos um regulamento, alguns combinados que nos deixariam seguros, evitando assim possíveis acidentes. Dentre os combinados destacam-se alguns:

- Evitar perturbar com animais que encontrássemos durante a atividade de campo, mesmo que fossem considerados inofensivos ou não.
- As ferramentas como pá e enxadas deveriam ser manuseadas somente pela professora.
- Manter o espaço que utilizamos sempre organizado e limpar os materiais utilizados ao final das atividades.
- Formar duplas de trabalho para que um ajudasse o outro nas atividades cuidando do amigo durante a experiência de campo.

Para alguns talvez estes combinados pareçam desnecessários ou até mesmo estranhos, porém todas essas atividades envolvendo a experiência foram desenvolvidas em espaços abertos como galpões ou em áreas onde havia contato direto com a natureza. A escola Jatobazinho se encontra no meio do Pantanal, portanto é um ambiente riquíssimo quanto à variedade de animais, dentre os mais comuns do ambiente temos jacarés e as cobras sucuris.

O processo de coleta nos exigiu observar o ambiente para que fosse possível escolher o local adequado para a coleta da matéria prima bruta, evitando assim local com pedras, raízes, áreas alagadas e a margem do rio.

O preparo do material extraído do solo atendeu nossas expectativas no sentido de que foi possível construir formas.

Não continha pedras nem areia, os materiais orgânicos encontrados como raízes e folhas foram descartados com facilidade. Por isso retiramos uma boa quantidade de barro para passar pelo processo denominado de envelhecimento que consiste em deixá-lo secar ao ar livre tomando sol, vento e chuva.

Depois de estar totalmente seco passamos para os procedimentos de triturar, molhar e amassar. Assim foi possível nos arriscarmos a produzir bichinhos, panelinhas bolitas (bolinhas de gude), bonecos, canoas, animais entre outros objetos.

### **Terceira etapa: construção do forno**

A terceira etapa nos deu oportunidade para experimentar o processo de transformação da argila crua para cerâmica. Para que isso fosse possível construímos uma câmara de combustão que contou com recursos como casa de cupim, barro, grama e sobras de ferragens descartadas na construção.

As fotos abaixo foram feitas pela professora durante o desenvolvimento do projeto. Ilustra o planejamento e execução da construção do forno em conjunto com os alunos. O procedimento de construção da câmara de combustão, para finalizar nossas peças produzidas com a argila que encontramos e trabalhamos, foi realizado em conjunto com os alunos, porém o processo de queima para alcançar o ponto de cerâmica, por envolver fogo, foi administrado apenas pela professora. Os alunos ficaram em local seguro que fosse possível fazer a observação.

Após a etapa de resfriamento das peças, todos os trabalhos foram colocados em exposição no ateliê, para que a comunidade escolar pudesse apreciar e reelaborar suas atitudes quanto ao aproveitamento dos materiais existentes no Pantanal, no entorno da escola e sobre o uso da criatividade individual e coletiva.

Para que tudo fosse organizado para as etapas que deveriam ser seguidas, a decisão foi de que seriam usados apenas recursos materiais disponíveis na escola, como barro, água, terra, cupins, capim seco e madeiras descartadas na construção de espaços, sobras de caixotes descartados pelo almoxarifado, refeitório e outros setores. Os utensílios para armazenar a argila preparada seriam do reaproveitamento das embalagens de alimentos, também descartadas pela cozinha da escola.

### **Desenvolvendo um percurso metodológico e ambiental**

Para realizar uma proposta com projetos é necessário acima de tudo que o professor esteja munido de um referencial que o oriente. Assim, conhecendo bem este campo, é possível articular todas as questões envolvendo esta metodologia de forma bem produtiva.

Ao professor cabe balancear os limites e desafios, auxiliar os alunos para evitar que a pretensão de assumir projetos complexos os leve ao fracasso dos resultados, ajudá-los a desenvolver uma adequada auto-percepção e a sentir-se estimulados para a realização de atividades que ampliem seu potencial (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

O aporte teórico, que conduziu o pensamento para implementação desse projeto, concentrou-se em um dos autores precursores da Escola Nova, John Dewey (1978), que considerava a educação como fenômeno inerente ao ato de viver, e conceituava como “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, [...]” (1978, p. 17). O trabalho com projeto é um recurso que nos possibilita ter acesso a diversas experiências.

Ao trabalhar com projetos, professor e aluno assumem a condição de pesquisadores e co-responsáveis pelo processo de aprendizagem. Situações problemas são levantadas para aproximar a aprendizagem de situações reais vividas pelos alunos. Hipóteses são discutidas e testadas para se chegar a soluções possíveis à compreensão dos alunos. O trabalho com pesquisa, que perpassa todas as etapas de um projeto, favorece que a informação se transforme em conhecimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Com base nessa linha de pensamento sobre o desenvolvimento de projetos como uma metodologia de ensino para a educação básica, estruturou-se a proposta de explorar a argila disponível no solo da escola.

Para desenvolver o projeto, a prioridade foi utilizar métodos que não gerassem lixo e que respeitassem o meio ambiente, pois a escola, os alunos e suas famílias residem em regiões que fazem parte de uma área de preservação ambiental no Pantanal. Por isso o local para retirar a argila foi cuidadosamente selecionado para evitarmos riscos de erosão no solo. Os materiais para armazenar a argila foram recipientes plásticos descartados na cozinha da escola. E para construção do forno utilizamos de uma biomassa feita com barro, água, grama seca e sobras de ferragens descartadas da construção dos espaços escolares.

Este trabalho contou com os procedimentos de pesquisa bibliográfica em produções relacionadas à cerâmica artesanal no Brasil. As produções ligadas ao artesanato com argila possibilitaram reunir várias informações sobre essa prática ancestral. As leituras realizadas sobre práticas sustentáveis se fizeram importante pelo contexto que a escola está inserida que é o Pantanal, onde se faz muito importante uma prática de ensino que pense no reaproveitamento do lixo produzido.

As leituras relacionadas ao conteúdo da arte e arte educação propriamente ditas, (BARBOSA, 1989); (DUARTE JUNIOR, 1991); (VILLAÇA, 2014) e etnoarte (SILVER, 1979) contribuíram para que fosse possível elaborar uma transposição didática entendendo o sentido da arte na educação. “A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” (DUARTE JUNIOR, p. 66, 1991).

Ainda sobre pesquisa bibliográfica, foi necessário reunir boas informações acerca da argila e todo o processo que seria necessário para trabalharmos com ela. Para esta necessidade, fomos bem servidos com o material intitulado: Técnica e arte em cerâmica: artesanato. Esse material nos orientou de forma muito clara quanto ao processo de extração, preparo e queima das peças. Por se tratar de um material que apresenta informações numa linguagem simples e eficaz, foi possível ser lido e explorado de forma muito satisfatória tanto pela professora quanto por seus alunos. E a forma de socializar esse conhecimento se deu por meio de rodas de leitura e de conversas que foram organizadas em ambiente externo, tais como trilhas no mato no terreno da escola, leituras secas das baías e as sombras das mangueiras que eram os lugares de maior preferência da classe. A leitura e discussão contaram com apoio da professora e dos alunos que já dominavam todo o processo de leitura e escrita, pois o grupo era misto, havia alunos do 1º ao 5º ano participando deste processo.

Além de leituras também foi feito um levantamento de vídeos disponíveis no *YouTube* que ilustrassem atividades artesanais com argila e o processo de transformação das peças artesanais em cerâmica. Esses vídeos colaboraram para apresentar tanto os exemplos de atividades artesanais com argila que estão ligados à produção de utensílios como também aqueles que estão ligados a ornamentação. Foi por meio de umas dessas produções em vídeo que a professora obteve conhecimentos necessários sobre o processo de transformação das peças em barro em cerâmica.

Assim, a professora tomou a iniciativa de adaptar uma câmara de combustão, utilizando-se de recursos básicos como: um cupinzeiro e biomassa feita com barro, grammas secas, terra e água com o objetivo de fazer essa câmara reproduzir a função de um forno, que contribuiria para a queima das peças que fossem produzidas pelas crianças com a argila preparada por eles, transformando-a em cerâmica.

O processo desenvolvido promoveu para além da contribuição na educação formal e o envolvimento do coletivo de professores para a aprendizagem com a turma, num movimento de crescimento individual para cada criança, tais como responsabilidades, decisões, concentração e respeito pelo coletivo, além da alegria de poder mostrar seus trabalhos aos demais colegas e visitantes da escola. Essa parte não há como descrever. O brilho nos olhos, o orgulho de mostrar os pequenos jacarés, as panelas de barro, as casinhas, os barcos, suas artes e imaginários podem ser tocadas, são reais.



## Práxis docente e desenvolvimento de projetos

A proposta de trabalho trouxe novo padrão na hierarquia da produção do conhecimento na relação professor-aluno: descentralizou a aprendizagem da figura do professor, sem perder o papel de educador e articulador do processo de ensino aprendizagem.

Enquanto professor, é fundamental proporcionar aos alunos, condições favoráveis à aprendizagem, é necessário “[...] mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador [...]” (GADOTTI, 2009, p. 12). O autor destaca ainda a importância de inovarmos em nossas práticas de ensino, buscando situações que nos possibilitem ir além do “currículo formalista”. Com isso, ao optarmos por trabalhar com a proposta de metodologia de projetos que torna nossa prática docente algo inovador, nos cabe enquanto professores atuar como orientadores do processo de busca pelas informações, desenvolvimento das ações e sistematização do aprendizado.

Para que a experiência tenha significado, ela não pode gerar frustrações, por isso antes de iniciarem a experiência é relevante que o professor tenha feito uma curadoria no acervo da biblioteca da escola, levantando obras que vão desde livros e revistas relacionados ao tema como também dicionários, enciclopédias, DVDs e imagens. A busca na internet também requer um planejamento antecipado que levante os recursos disponíveis na web que realmente irão colaborar com o objeto de estudo.

A prática docente é fator preponderante para desenvolver ações que possam contemplar uma formação holística ao educando. As práticas de ensino dentro de um contexto escolar perpassam questões relevantes que estão relacionadas aos fundamentos teóricos e também com as concepções políticas dos educadores e instituições (LIBANEO, 1982). Por isso elas ocorrem de forma intencional e precisam ser planejadas, pensadas de forma que aliem técnicas e também as relações que permeiam a aprendizagem.

A prática de ensino contempla não só a aprendizagem do educando, esta também perpassa questões que se relacionam à capacidade de o educador fazer suas reflexões, transposição do seu conhecimento para situações reais.

Contemplando os princípios de um ensino aliado com a educação integral, “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas (ZABALA, 1998, p. 28).

Partindo destas questões e do conceito de educar apresentado pelo autor julgamos que as práticas educativas devem ser pensadas para alcançar uma integralidade, atendendo questões fundamentais à formação do educando vinculada a realidade. De acordo com o autor, a prática é algo difícil de ser limitada e perpassa várias questões, “tem sua justificação em parâmetros institucionais,

organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes” (ZABALA, 1998, p. 16).

Sobre essa temática que envolve os processos em que objetivam uma aprendizagem, Franco (2015) nos apresenta conceitos relevantes quanto à pedagogia e a didática.

A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015, p. 603).

A autora afirma ainda que a aprendizagem acontece em “múltiplos ensinamentos”, sejam de competência escolar ou não, esta “concomitância de ensino”, é para ela, o desafio atual da prática pedagógica; “tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quantos outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos” (FRANCO, 2015, p. 603).

Por isso a autora defende uma educação que não esteja presa somente em metas e resultados. A mesma pondera: “[...] as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens” (FRANCO, 2015, p. 605).

A educação escolar propriamente dita precisa ser encarada como meio para esta transformação, como educadores nos cabe esta reflexão. Severino (2011) apresenta de forma esclarecedora esse poder de transformação da educação;

A educação, por sua própria natureza, tende a atuar como força de *conformação* social, mas precisa agir também como força de *transformação* social. A conformação nasce da necessidade de conservação da memória cultural da espécie, força centrípeta, apelo da imanência, ao passo que a transformação, força centrífuga, apelo da transcendência, busca um avanço, a criação do novo, gerando elementos que respondam pela criação de nova cultura. [...] A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos, [...]. Uma situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa; ela precisa também ser pedagógica, ou seja,

relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais (SEVERINO, 2011, p. 9).

Para o autor, a relação entre educação e aprendizagem, perpassa questões que vão além de procedimentos meramente técnicos. Enquanto atores deste processo nos cabe estar alinhados com o currículo da escola e com nossos aspectos sociais e culturais.

## **Discussão dos resultados**

O produto final da experiência com este projeto resultou em mais que peças de barro transformado em cerâmica. Trouxe também o aprendizado sobre como, enquanto educadores, podemos propor novas estratégias de aprendizagem. Como podemos ser agentes de mudanças quando viabilizamos meios de usar nossos recursos naturais de forma responsável.

O trabalho com esse projeto propiciou ampliar os conhecimentos dos educandos sobre várias áreas, pois envolveu conhecimento sobre o histórico dos povos primitivos, cuidados com meio ambiente, uso correto dos nossos recursos e também conhecimentos sobre artes.

Aprendemos que é possível utilizar uma matéria prima extraída do quintal da nossa escola sem causar impacto ao meio ambiente. E que o produto a que chegamos pode ser devolvido à natureza sem prejuízos.

Refletimos como a argila está presente nos registros da nossa cultura. Durante a execução do projeto, trabalhamos também a questão que envolve a construção de utensílios em argila por comunidades indígenas. Pois estes surgiram para servir a uma necessidade das pessoas. Hoje estas peças se tornaram artigos decorativos, ganharam outro significado, mas não deixaram de ser símbolo e herança das nossas origens indígenas. Foi significativa a percepção de como o processo de industrialização transforma o significado de alguns objetos, aprimora-os e por vezes também altera nossos costumes.

Além de ampliar o conhecimento sobre os aspectos culturais, identificou-se também uma alteração significativa na concentração dos alunos. Estes passaram a ficar mais tempo compenetrados nas atividades da oficina. Ao longo do projeto, adquiriram o hábito de observar e buscar soluções enquanto pesquisadores, pois a cada processo que não dava certo se questionavam: será que colocamos muita água? Foi o choque térmico que fez a peça quebrar ou não amassamos direito? Por que algumas peças estouraram durante a queima e outras não? Muitas foram as questões levantadas pelo grupo para buscar soluções dos problemas que surgiram ao longo do desenvolvimento do projeto

e coube ao grupo também tentar respondê-las. A aprendizagem não se deu apenas com os casos de sucesso, mas também nos casos de fracasso.

O grupo desenvolveu ao longo do projeto sensibilidade para trabalharem em equipe, identificaram durante o processo o poder do coletivo, pois quando todos colaboravam com o preparo do barro, organização do espaço, todos se divertiram e aprenderam um pouco mais. Os resultados chegaram aos olhos de todos na comunidade escolar, pois as peças foram expostas para os familiares e funcionários da escola. As crianças as apresentaram como resultado do seu trabalho, com sentimento de pertencimento ao trabalho com a argila. Sentiram-se empoderados quanto ao ato de transformar uma matéria bruta extraída do próprio quintal da escola em que estudavam.

A reflexão sobre essa experiência nos levou a reorganização da prática docente ao considerarmos que é possível aprendermos e propiciar o aprendizado por meio outras estratégias de ensino. Despimo-nos das figuras de distribuidores do conhecimento pronto e acabado, para aceitarmos que ele pode ser construído em conjunto com os alunos e que os resultados serão mensuráveis a partir das experiências vividas.

Embora pareça desafiador lecionar numa escola em regime de tempo integral e distante da cidade, cabe aos educadores atenção à realidade de mundo em torno da escola.

Para as escolas de tempo integral, em sua maioria, faltam recursos e espaços adequados para desempenhar muitas das atividades idealizadas pelo currículo nacional. No caso das escolas de tempo integral que se encontram no campo, nas regiões de florestas e das águas, estas também se deparam com limitações de recursos, porém, o que as diferem das escolas da cidade, foi em nosso ponto de vista, um dos facilitadores para o desenvolvimento desse projeto, que é o contato direto com a natureza.

Uma vez que estamos ligados ao contexto do Pantanal, do rio Paraguai e da vida a partir do que está disponível, é necessário refletirmos como podemos explorar as estratégias para aprendizagem, envolvendo este ambiente tão rico de recursos. A prática docente precisa ter um significado contextual, pois assim esta se dá de forma integradora e não invasiva. É necessário respeitar o local em que se insere o ensino e o aprendizado ativo, seja ele campo ou cidade. Não basta apenas o período de atividade escolar ser medido em tempo integral, é necessário que a experiência também produza uma aprendizagem integral, holística e construtiva tanto para educador, como para o educando.

## REFERÊNCIAS

AMARAL e SILVA, Luisa Figueiredo do. Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação. *In*: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Marta C. C. (org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 103-122.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, dec. 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007** que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE FILHO, O. B.; PASKOCIMAS, C. A.; PASCHOAL, J. O. A.; LONGO, Elson **Técnica e arte em cerâmica**: artesão. 2004. <http://www.cmdmc.com.br/apceramica2004.pdf>

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos e Projetos de Trabalho. **Presença Pedagógica**, v. 13, p. 62-69, 2007.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 6, 1982.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado) – CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, 2006.

SCHAAN, D.P. A arte da cerâmica Marajoara: encontros entre o passado e o presente. **Habitus**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2007.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In.: PINHO, S. Z. Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. UNESP, 2011, V. 1, p. 3-14.

SILVER, H. R. Ethnoart. **Ann. Rev. Anthropol.**, v. 8, p. 267-307, 1979.

VILLAÇA, I. C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 74-85, jul./ago. 2014. Disponível em: [http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/05\\_ARTE\\_EDUCACAO\\_METODOLOGIA\\_EDUCATIVA.pdf](http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf). ISSN: 22377719.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art-Med, 1998.

Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

# EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE





# CAPÍTULO 10

## INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: uma revisão de literatura

*Mariana Patricia Soares de Oliveira*<sup>75</sup>

*Jeanny Monteiro Urquiza*<sup>76</sup>

*Gilmar de Lima Galvão*<sup>77</sup>

*Bárbara Amaral Martins*<sup>78</sup>

Segundo a Constituição (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, mas é preciso zelar para que esse direito seja realmente exercido no cotidiano escolar, de maneira que todos tenham as mesmas condições tanto de acesso quanto de permanência e qualidade do ensino. Infelizmente, não é exatamente essa a perspectiva que encontramos no interior das instituições escolares, principalmente no que diz respeito à inclusão das crianças público da educação especial. Entre os níveis de ensino que compõem a educação básica, tomamos como foco de análise, a educação infantil.

O direito à educação foi resultado de luta social e política, priorizando-se os primeiros anos do que hoje denominamos Ensino Fundamental para a população geral. Foi gradativo o processo de expansão da escolaridade obrigatória, bem como o reconhecimento da educação infantil enquanto espaço importante para o desenvolvimento e a aprendizagem. Se o acesso à educação básica demorou a ser universalizado, ainda maiores foram os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência. Mazzotta (2005) relata que em relação à educação formal das pessoas com deficiência na educação brasileira, esta iniciou-se por meio de pequenas iniciativas, decorrentes dos estudos realizados por pesquisadores da área e, também pelo envolvimento

- 75 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná. Professora da rede municipal de Corumbá-MS.
- 76 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Especialista em Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. Professora das redes municipais de Corumbá-MS e Ladário-MS.
- 77 Graduado em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul. Professor das redes municipais de Corumbá-MS e Ladário-MS.
- 78 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

da família em busca de espaço e atendimento às necessidades de seus filhos. Porém, o autor afirma que somente a partir da metade do século XX de fato, estabeleceram-se iniciativas de inclusão na política educacional do Brasil.

Kassar (2011) destaca alguns dos elementos que fizeram parte do movimento de constituição da política educacional brasileira de educação especial, tais como: as experiências estabelecidas com diversos países; o movimento da sociedade civil, com forte presença das pessoas com deficiência e de seus amigos, familiares e demais envolvidos com a educação especial, na luta e reivindicação de seus direitos; e os acordos internacionais estabelecidos. Caminhando nessa estrada, muitas ações foram registrando os movimentos e anseios das pessoas com deficiência quanto ao acesso e direito à educação. Muitas instituições nacionais e internacionais, buscaram fomentar a necessidade de olhar a criança como um ser de direitos, garantindo cada um deles, com proteção, respeito e valorização.

Um grande marco internacional foi a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959, que contou com o acompanhamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esta declarou os princípios básicos que determinavam os principais direitos da criança, tais como, o direito à identidade, de ser reconhecida e respeitada, independentemente de sua nacionalidade, crença, características sociais e culturais; de ter um lar, receber afeto, carinho, cuidados com a saúde e alimentação, tanto da sua família, quanto das pessoas ou do local onde estivesse vivendo; acesso à educação gratuita e de qualidade, capaz de estimular o seu total desenvolvimento.

Um importante ponto dessa declaração foi enfatizar o seguinte princípio: “às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar” (UNICEF, 1959, n. p.). É pertinente essa colocação, pois quando se fala em direitos da criança, subentende-se que é algo direcionado e pertencente a todas as infâncias.

Corroborando a luta em defesa dos direitos da infância, e em comemoração aos 30 anos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1990), de modo a descrever todas as iniciativas, normas e direitos concernentes às características infantis, desde o direito à identidade, assistência, saúde e educação, em todos os âmbitos sociais e culturais. Em seu artigo 23, no parágrafo 3, delibera que todas as crianças com deficiência tenham a garantia e a efetivação de seus direitos, no que diz respeito ao ensino, serviços de saúde, atividades que promovam o lazer e o acesso à cultura, promovendo o desenvolvimento e a integração social.

Pode-se observar, que houve um grande lapso temporal entre a Declaração e a Convenção, ainda assim, esta vem enfatizar a importância com a criança, em especial no que diz respeito às crianças com deficiência, contribuindo para se pensar e planejar novos documentos e programas capazes de acompanhar e garantir

a proteção da infância. No Brasil, tivemos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 11 de julho de 1990 que abrange as áreas de atuação de combate à violência, exploração, abandono entre outras situações de vulnerabilidade social, e especifica as instituições que devem priorizar e executar as ações em prol da proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Outro importante acontecimento para a educação, ocorrido em 1990, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, Tailândia, a qual considera a educação como direito fundamental de todos os indivíduos, que deve ser pensada e organizada com universalidade, qualidade e equidade de acesso e permanência, para todos os seus beneficiários, desde o seu nascimento até a fase adulta, independentemente de sua identidade cultural, social, necessidade física ou de aprendizagem, isto é

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 3)

Acompanhando esse processo, em 1994, houve a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que originou a Declaração de Salamanca e contribuiu para nortear as políticas e ações pertinentes à educação das crianças com deficiência, ao reafirmar esse direito a todas as crianças conforme estabelecido anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 3).

Na Declaração de Salamanca (1994), utiliza-se o termo necessidades educacionais especiais, com referência tanto às crianças com deficiência, quanto às que apresentam dificuldades de aprendizagem. Destaca-se a relevância da identificação precoce dessas crianças, para planejar um programa capaz de promover a estimulação e o desenvolvimento da criança pequena, em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais. Para isso, as instituições de ensino regular precisam se preparar, organizar toda a sua estrutura para receber e incluir todos os alunos, com ou sem deficiência, se comprometendo com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos (RONDON, 2016).

No ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.324/1996, a qual apresenta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que objetiva o desenvolvimento integral da criança, começando desde esta fase o processo de inclusão, pois, no capítulo V, art. 58 considera a

[...] educação especial à modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 33).

A referida Lei reconhece todos os aspectos da criança e ressalta a importância dos estímulos para o seu desenvolvimento e a aprendizagem de maneira integral. Cruz (2019) afirma que as crianças pequenas precisam ser percebidas e valorizadas em sua totalidade, de maneira que nenhuma característica de aprendizagem seja priorizada em detrimento de outra, mas sim que todas sejam envolvidas indissociavelmente, para que os comportamentos infantis estejam intimamente ligados com as manifestações de seus conhecimentos. É importante destacar que, independente das necessidades físicas, cognitivas ou das habilidades das crianças, estas precisam ser incluídas com as particularidades e diferenças que as completam.

Alguns anos depois, é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual evidencia a necessidade de acesso e participação dos estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Nesta perspectiva inclusiva, os sistemas de ensino, como um todo, precisam nortear as ações e propostas curriculares que abarquem a inclusão desses alunos, garantindo-lhes não somente o acesso à sala de aula comum, mas também que estes sujeitos sejam o centro do processo de ensino e aprendizagem, desde a educação infantil até os mais elevados níveis do processo educacional. Portanto, defende a formação continuada dos professores tanto para o atendimento educacional especializado (AEE) quanto para os professores da sala de aula comum, bem como a acessibilidade na estrutura e mobiliários das instituições de ensino, respeitando-se as necessidades dos educandos.

No que diz respeito à educação infantil, as marcas do assistencialismo ainda se fazem presentes, sobretudo, no que se refere às crianças de zero a três anos de idade. É imprescindível que essa esfera educacional deixe de ser entendida como uma medida paliativa para os problemas ocasionados pela desigualdade social para que possa ser vista como um direito inalienável de toda e qualquer criança (VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2016). Logo, a educação infantil é direito da criança que integra o público da educação especial com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social.

Segundo Arantes (2009, p. 29) “a luta pelo direito à educação infantil se dá pelo menos em quatro momentos: para colocar o direito na lei; para mantê-lo na lei; para concretizá-lo ou tirá-lo do papel; para alargá-lo para todos”. Nessa perspectiva, podemos observar que,

[...] os movimentos sociais inspirados na conquista dos direitos humanos, com ênfase para os grupos de excluídos, têm gerado idéias e ideais de educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, compondo as agendas de discussão sobre políticas públicas de educação, entendidas como prática social democrática (CARVALHO, 2006, p. 91).

Portanto, Carvalho (2006) destaca que a vertente inclusiva que as políticas brasileiras adotaram em seu viés, ainda é um desafio, pois estas precisam se consolidar na organização e promoção de práticas educativas concernentes às necessidades dos seus alunos. É interessante destacar que a movimentação em torno das políticas públicas, não para por aqui. Há muito a ser explorado, discutido, reivindicado e efetivado, principalmente na área da educação especial (KASSAR, 2011).

Muitos foram os documentos, declarações e políticas que resultaram dos movimentos e das reivindicações em prol dos direitos das pessoas público da educação especial. Considerando-se que a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem papel crucial no desenvolvimento integral de toda criança, inclusive as que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cumpre identificar e analisar o que as pesquisas têm revelado acerca da inclusão das crianças público da educação especial na educação infantil a fim de conhecer os avanços e as necessidades que ainda persistem. Para isso, esta pesquisa teve o objetivo de identificar e analisar teses e dissertações que tiveram como foco a atenção educacional aos alunos da educação especial na educação infantil, em Mato Grosso do Sul.

Deste modo, consultamos, *a priori*, as publicações contidas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, com a utilização dos seguintes descritores: educação infantil; autismo; superdotação; deficiência; inclusão; surdez; cegueira; educação especial; transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista; com vistas a não excetuarmos nenhum termo que se referisse ao público abrangido pela modalidade de educação especial.

Por conseguinte, como o quantitativo de produções encontrado foi inexpressivo nas bases de dados anteriormente pesquisadas (somente três produções), optamos por ampliar a consulta a partir dos bancos de informações que integram os sete Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul e que pertencem às seguintes instituições: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Neste prisma, é importante mencionar que a identificação das produções foi realizada inicialmente por meio da leitura dos títulos e, *a posteriori*, verificamos a relação entre a educação especial e a educação infantil por meio da leitura dos resumos. Como critério de exclusão, foram desconsiderados os trabalhos que abordaram tanto crianças da educação infantil quanto do ensino fundamental, sem distinguir os resultados.

Neste contexto, também é crucial salientar que as produções pertinentes aos objetivos deste estudo foram analisadas qualitativamente a partir das seguintes categorias preestabelecidas: público da educação especial; problemáticas investigadas; resultados encontrados nas pesquisas. Para uma compreensão mais aclarada sobre essas investigações, apresentamo-las caracterizadamente abaixo.

## O que as pesquisas realizadas em Mato Grosso do Sul nos revelam?

Esta investigação delimita, como recorte geográfico, as pesquisas produzidas no Estado de Mato Grosso do Sul. Neste contexto, identificamos a presença de 123 estudos que, genericamente, referem-se à educação especial. No tocante àqueles que focalizam a correlação entre educação especial e educação infantil, ilustramos a presença de oito investigações, sendo que todas se tratam de dissertações de Mestrado. Neste momento, torna-se necessário desvelar, no quadro subsequente, a distribuição dessas pesquisas:

**Quadro 1 – pesquisas sobre educação especial no contexto da educação infantil em Mato Grosso do Sul**

TÍTULO	AUTOR (A)/ANO	LOCAL DE PRODUÇÃO
Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrículas nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul	Rondon (2016)	UFMS – Campus do Pantanal
Prática docente para aprendizagem de crianças com Síndrome de Down na educação infantil	Veiga (2018)	UFMS – Campus de Campo Grande
Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa	Silva (2014)	UEMS – Campus de Paranaíba
A inclusão da criança com deficiência na educação infantil nos CEIS de Bonito-MS	Santos (2020)	UCDB
Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental	Fontana (2013)	UFGD
Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas kaiowá e guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos	Mattoso (2016)	UFGD

continua...

continuação

TÍTULO	AUTOR (A)/ANO	LOCAL DE PRODUÇÃO
Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS	Machado (2017)	UFGD
Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS	França (2018)	UFGD

Fonte: Elaboração Própria.

Isto posto, apresentaremos individualmente as pesquisas ilustradas acima em consonância com as categorias anteriormente mencionadas.

### **Público da Educação Especial**

Esta categoria objetiva identificar o(s) público(s) pertencente(s) à modalidade de educação especial que as produções focalizam. Assim, Rondon (2016) propôs-se a investigar os indicadores educacionais de matrículas para crianças com deficiência na educação infantil, de modo a considerar todos os municípios sul-mato-grossenses; ao passo que o estudo realizado por França (2018) acompanhou o processo de percepção e identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento com quatro meses a cinco anos de idade, no Centro de educação infantil (CEI) vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (CEI-UFGD) da Rede Municipal de Dourados, a partir das concepções e os procedimentos pedagógicos de seus professores. Nessa direção, Santos (2020) analisou a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil nos CEIs de Bonito – MS, envolvendo as matrículas de crianças com deficiência e a formação dos professores. Já Machado (2017) se propôs a conhecer o processo de atuação do AEE oferecido ao público da educação especial nas Salas de Recurso Multifuncionais nas escolas de educação infantil na cidade de Dourados.

Outras pesquisas tiveram públicos mais específicos: Veiga (2018) investigou aspectos da prática docente para a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down na educação infantil, ancorando-se no pressuposto de quão é importante a motivação e estimulação desde os primeiros anos de vida, o que atribui à educação infantil protagonismo em referência ao processo de desenvolvimento infantil. O estudo de Fontana (2013) orientou-se pelos objetivos de identificar a percepção de professores em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de levantar o quantitativo de crianças com indicadores de autismo na rede municipal de ensino de Dourados-MS. Silva (2014) propôs investigar e discutir como vem acontecendo o atendimento das crianças surdas na etapa da educação infantil nas escolas e CEIs municipais da cidade de Três

Lagoas. Por fim, a pesquisa de Mattoso (2016) revelou certo ineditismo quanto à identificação da deficiência visual na primeira infância entre a população indígena, sinalizando a necessidade de intervenção nessa condição ainda nos primeiros anos de vida. Por isso, propôs-se a avaliar a visão funcional e o desenvolvimento global de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com paralisia cerebral na faixa etária de 0 a 5 anos, nas aldeias de Dourados-MS.

## **Problemáticas investigadas**

No tocante à categoria problemáticas investigadas, o estudo de Rondon (2016) tomou como pressuposto o direito de toda criança vivenciar o ambiente de aprendizagem da educação infantil, independentemente de apresentar ou não deficiência. Mas, elucidou que tal direito esbarra em interesses da sociedade capitalista, cujas marcas são a seletividade e a segregação. Por isso, fundamentou-se na problemática de que os avanços na educação infantil são ainda frágeis, o que distancia essa modalidade educacional de muitas crianças (principalmente as que têm deficiência), dificultando-lhes o acesso. A estrutura e organização social também esteve presente nas discussões de Silva (2014), que problematizou a inclusão escolar de crianças surdas em uma sociedade cada vez mais excludente.

Já Santos (2020) justificou sua investigação na necessidade de melhor compreensão sobre como acontece o processo de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil nos CEIs de Bonito a fim de verificar as dificuldades e possibilidades encontradas para superar os desafios vivenciados no processo de inclusão. Para Machado (2017), as salas de Recursos Multifuncionais e o profissional responsável pelo AEE são extremamente importantes para o acompanhamento e o desenvolvimento das crianças com dificuldades e necessidades de aprendizagem. Para tanto, ambos os espaços precisam contar com uma estrutura física e profissional que abarque todas as especificidades identificadas nos alunos que a frequentam.

Salientando-se o processo de identificação, Fontana (2013) apontou, no bojo de discussões referentes à equidade e à universalização do acesso à educação, a lacuna existente no processo de inclusão escolar de crianças público da educação especial e julgou que o levantamento e a caracterização de crianças com indicadores do TEA junto aos professores podem sensibilizar a busca por mecanismos de identificação desses alunos, corroborando para o surgimento de subsídios que auxiliem o atendimento desses discentes. Sob esse prisma, França (2018) considerou a relevância da identificação precoce das necessidades de desenvolvimento da criança no contexto escolar, pois quanto mais cedo as suas dificuldades e/ou especificidades forem descobertas, antes receberão o apoio educacional e os recursos pedagógicos necessários para o real e significativo desenvolvimento de suas habilidades.



A produção de Mattoso (2016) delimitou sua problemática à interface entre a educação especial e a educação escolar indígena, sinalizando a existência de poucos estudos que discutem essa articulação. Por isso, a pesquisa focalizou o processo de avaliação funcional e das necessidades específicas de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual associada à paralisia cerebral na primeira infância, explicitando que a inclusão educacional de crianças com deficiência visual nas aldeias indígenas é uma temática emergente e de grande relevância científica e social.

No âmbito das práticas pedagógicas, a produção de Veiga (2018), por sua vez, pautou-se no questionamento das contribuições da prática docente lúdica na aprendizagem e inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. Deste modo, propôs-se à tessitura de discussões para além do direito à efetivação de matrícula, considerando tão importante quanto, o direito à aprendizagem.

### **Resultados encontrados nas pesquisas**

No que se refere aos resultados obtidos por Rondon (2016), há um baixo quantitativo de crianças com deficiência matriculadas na educação infantil, o que se contrapõe às discussões enunciadas pela literatura especializada, que ratifica a importância daquelas estarem incluídas na referida modalidade com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades, autonomia e expressividade. Os dados revelaram ainda que as matrículas de crianças pré-escolares são superiores às da creche, o que reforça a dicotomização entre esses dois componentes da educação infantil e sugere uma dissonância entre creches e pré-escolas, em que estas acabam sendo mais prestigiadas socialmente do que aquelas.

Os resultados do estudo de Veiga (2018) apontaram defasagens no processo de formação inicial de professoras que trabalham com a inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil, vez que as alocações das educadoras demonstraram dúvidas e dificuldades com a prática inclusiva dessas crianças. O estudo finaliza tecendo considerações sobre a importância de atividades lúdicas para a aquisição da autonomia e para o desenvolvimento de dimensões psicológicas, sociais e cognitivas desse público. Tais resultados coadunam-se com os dados apresentados por Fontana (2013), os quais comprovam que 77,2% dos professores entrevistados falharam ao identificar as características do TEA, embora responderam inicialmente que sabiam conceituá-lo. Em relação à segunda etapa do estudo, os educadores apontaram 94 crianças com supostos indicadores do TEA, mas, apenas 25 delas, de fato apresentaram características comportamentais do autismo, segundo a

utilização da escala CARS<sup>79</sup>. A pesquisa indicou a eficácia dos instrumentos utilizados e concluiu que pode servir como norte a profissionais e familiares na busca por instrumentos que auxiliem na identificação precoce desse alunado, com vistas ao atendimento de suas necessidades. Nessa direção, o caminho percorrido por França (2018) também evidenciou aspectos pertinentes à identificação e reconhecimento das competências e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil pelos seus professores, visto que a maioria descreveu a observação como a única metodologia para identificar as dificuldades no desenvolvimento de seus alunos, sem a utilização de outros mecanismos que constatem tais especificidades de acordo com a faixa etária de cada turma.

Os resultados da pesquisa de Silva (2014) demonstraram que as professoras dos alunos surdos apresentavam sentimentos de dúvidas e desconhecimento em relação ao ensino bilíngue, o que se refletia em seus planejamentos e resultava em atividades nas quais essas crianças eram, muitas vezes, excluídas. As análises remetem à necessidade de priorizar trabalhos teóricos e práticos, assim como desdobramentos mais efetivos a respeito da educação de surdos nessa etapa da educação básica, por ser compreendida como um período importante para o desenvolvimento das crianças pequenas. Logo, Santos (2020) encontrou resultados que corroboram e complementam os anteriores, tais como a necessidade de que o professor conheça as deficiências, necessidades individuais e as capacidades dos alunos, bem como as potencialidades do trabalho colaborativo entre os profissionais, troca de informações sobre as deficiências e organização do trabalho pedagógico em equipe.

Já os resultados obtidos por Mattoso (2016) indicaram, entre outros, a ausência de Programa de Intervenção Precoce, seja na saúde indígena ou na educação especial. Como contribuição desta pesquisa, os protocolos acessíveis à linguagem dos pais e os recursos adaptados ao contexto cultural indígena possibilitaram identificar as necessidades específicas dessas crianças, permitindo aos pais e professores reflexões sobre estratégias para a estimulação visual e a potencialização do processo de desenvolvimento da população infantil indígena, com vistas a melhores oportunidades de aprendizagem.

Em relação ao AEE, Machado (2017) constatou que há apenas um único profissional que atende e acompanha todos os alunos identificados como público da educação especial, até o momento da pesquisa, nos centros de educação infantil de Dourados e que a maioria dos materiais disponibilizados nas salas de recursos não são apropriados para os alunos da educação infantil, cabendo ao professor a tarefa de comprar e confeccionar tais materiais pedagógicos condizentes a idade e as necessidades de cada criança.

79 CARS é a sigla utilizada para *Childhood Autism Rating Scale*.

## Considerações finais

Ao identificarmos e analisarmos as produções científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação que tiveram como objeto de estudo a inclusão de alunos público da educação especial no contexto da educação infantil em Mato Grosso do Sul, constatamos a escassez dessas pesquisas no referido estado, o que pode estar relacionado a uma menor valorização social da educação infantil, em relação a outros níveis de ensino, no que tange ao reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral do estudante, como evidenciado pelo baixo número de matrículas dos discentes público da educação especial, sobretudo, na creche. Nota-se ainda, que os estudos tendem a priorizar as deficiências, com apenas uma pesquisa concernente ao TEA e nenhuma sobre as altas habilidades/superdotação.

Por fim, verifica-se a necessidade de formação e instrumentalização de professores para que possam identificar essas crianças, bem como suas demandas educacionais, a fim de proporcionar a estimulação necessária ao máximo desenvolvimento de cada uma delas, independentemente de suas características físicas, psíquicas, intelectuais, sociais ou comportamentais, o que também exige recursos materiais apropriados e trabalho colaborativo multiprofissional.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Henrique de Oliveira. Educação infantil: direito perspectivas e financiamento o papel do ministério público. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. São Paulo: Alínea, 2009. p. 25-35.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECA%20ATUALIZADO.pdf/view> Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9324, de 20 de novembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 18 jun. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. Políticas em educação especial. *In*: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 87-96.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Avaliação e Educação Infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos. TOMAZETTI, Cleonice Maria. MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

FONTANA, Simone Félix da Costa. **Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação) – Universidade

Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/SIMONE%20F%C3%89LIX%20DA%20COSTA%20FONTANA.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FRANÇA, Simone Denise Gonçalves Ferreira. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados/MS**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1030>. Acesso em: 15 ago. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005-&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005-&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 15 jun. 2020.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/GABRIELA%20MACHADO.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2016. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARIA%20GORETTI%20DA%20SILVA%20MATTOSO.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

RONDON, Marcelo Messias. **Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrícula nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013)**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2016. Disponível em: [http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2017/01/disserta%C3%A7%C3%A3o-final\\_-Marcelo-Rondon.pdf](http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2017/01/disserta%C3%A7%C3%A3o-final_-Marcelo-Rondon.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTOS, Márcia Pires dos. A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito, MS. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, Sheyla Cristina Araujo Matoso. **Inclusão de crianças surdas na educação infantil**: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa-Paranaíba – MS/UEMS, 2014, 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2014. Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses_dissertacoes). Acesso em: 18 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020. Declaração de JOMTIEN.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 5 jun. 2020.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 5 jun. 2020.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down na educação infantil**. 2018. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5197>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. SILVA, Carla Cilene Baptista da. ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da Criança de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0009.pdf> Acesso em: 12 maio 2020.

# CAPÍTULO 11

## INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: relatos de docente e estudante com Transtorno do Espectro Autista

*Andressa Santos Rebelo*<sup>80</sup>

*Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira*<sup>81</sup>

*Maria Ana Farinaccio*<sup>82</sup>

---

No campo da Educação Especial há considerável produção acadêmica sobre o processo geral (políticas e práticas) de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Superior (CABRAL, 2017; MENDES; RIBEIRO, 2017; WELLICHAN; SOUZA, 2017; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018), em contrapartida, verifica-se uma pequena produção acadêmica sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas universidades (FERRARI, 2016; ROCHA *et al.*, 2018).

As produções científicas no Brasil sobre estudantes com diagnóstico de TEA são recentes, concentrando-se predominantemente sobre a fase de acesso dessa população à educação básica (APORTA; LACERDA, 2018; SANTOS; ELIAS, 2018; TOGASHI; WALTER, 2016).

Na definição desse quadro, proposta pelo Manual Estatístico de Transtornos Mentais, atualizado em 2000, DSM-IV-TR, entende-se que o autismo compõe a categoria dos *Transtornos Globais do Desenvolvimento* (TGD) e afeta três dimensões do desenvolvimento humano: habilidades de interação social recíproca; habilidades de comunicação; e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Nesse grupo, estariam incluídos também a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (TID-SOE). Essas características aproximam-se às apresentadas na décima revisão da Classificação Internacional de Doenças, CID 10 (ou *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*). Em 2013, a *American Psychiatric Association* (APA) propôs a adoção da nova terminologia *Transtornos do Espectro do Autismo* ou TEA, enquadrando-a a uma categoria denominada Transtornos do Neurodesenvolvimento

---

80 Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da UFMS.

81 Mestre em Educação – Educação Social pela UFMS.

82 Doutora em Ciências Biológicas (Botânica), pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da UFMS.

(SCHMIDT, 2012; KASSAR, 2018). “O TEA vem sendo entendido, então, como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, presente desde a infância e que apresenta déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental” (KASSAR, 2018, p. 136).

Apesar do avanço na produção do conhecimento sobre a inclusão na Educação Superior brasileira, este ainda está muito aquém da demanda estudantil que cresce “em grande medida, pelo incremento de políticas públicas que fomentam a participação de estudantes, público-alvo da educação especial” (PLETSCH; LEITE, 2017, p. 87).

Esse aspecto representa para as universidades “o enfrentamento de uma série de questões, que vão além das de infraestrutura, mas de ordem pedagógica, social e atitudinal”. Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) registra-se que, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica públicas e privadas, devem ser adotadas medidas de disponibilização de provas em formatos acessíveis, dilação de tempo nas avaliações e adoção de critérios que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2015, Art. 30).

O acesso a diferentes experiências e práticas pode contribuir para ampliar a participação das pessoas com TEA na Educação Superior, uma vez que, de acordo com os números oficiais ainda o ingresso dessa população nesse nível de ensino é baixo (BRASIL, 2019).

Assim, objetivou-se analisar as concepções de estudante com TEA e docente sobre a inclusão na Educação Superior. Serão apresentadas algumas ações realizadas em um dos campi de uma universidade pública federal na qual atuam a estudante com TEA e a docente no primeiro tópico “Inclusão na Educação Superior”. Na sequência serão apresentadas as concepções das participantes sobre essas ações no tópico “Concepções da estudante e docente sobre a inclusão na Educação Superior”. No último tópico (“Acessibilidade nas práticas pedagógicas”), são apresentadas algumas práticas pedagógicas elaboradas em uma disciplina cursada pela estudante.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (VENTURA, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2003). Os procedimentos metodológicos consistiram em: consulta a documentos; entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004); e relato por escrito, retextualizado das atividades desenvolvidas e elaboradas pela docente na disciplina Anatomia Vegetal, ofertada no segundo semestre de um curso de Ciências Biológicas-Licenciatura, disciplina que contempla aulas teóricas e práticas de laboratório. A coleta de dados realizada durante o desenvolvimento desta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em



Pesquisa, sendo aprovada com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAEE: 22856619.6.0000.0021 na Plataforma Brasil.<sup>83</sup>

## Inclusão na Educação Superior

Para sustentar a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, em 2005, o governo federal criou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir com objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) (BRASIL, 2005). No entanto, Maciel e Anache (2017) assinalam alguns obstáculos apresentados no desenvolvimento do programa, entre os quais, a ausência de formação para a implantação dos núcleos nas universidades, insuficiência de capacitação para os professores e financiamento insuficiente.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2019), em 2017 foram registradas no Brasil, 38.272 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Esse número representa 0,4% do conjunto das 8.286.663 matrículas de graduação em universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. Entre os tipos de deficiência, o transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação mais comuns situam-se: deficiência física (14.449), baixa visão (10.619) e deficiência auditiva (5.404). Em relação ao autismo e a Síndrome de Asperger contabiliza-se 378 e 376 matrículas, respectivamente.<sup>84</sup> Ressalta-se que a matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração (BRASIL, 2019).

O número de estudantes com TEA na Educação Superior brasileira aumentou entre 2011 e 2013, com posterior redução e estabilização até 2016. Esses estudantes acessam a Educação Superior com idade similar aos demais (18 anos, em 2016). A maioria entra por meio de vestibular em cursos presenciais oferecidos por instituições de Educação Superior privadas, majoritariamente na área de ciências sociais, negócios e direito. A proporção de matrículas trancadas ou canceladas foi relativamente menor em comparação aos demais estudantes no período (SILVA *et al.*, 2019).

À medida que as matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior aumentam, as condições objetivas de atendimento a esses acadêmicos precisam ser aprimoradas. Conforme Ciantelli e Leite (2016), há necessidade de um maior investimento das universidades em ações realizadas

83 O objetivo da pesquisa mais ampla é analisar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em uma Instituição Federal de Educação Superior em um município do interior do país.

84 Possivelmente os mesmos alunos com Asperger também tenham se autodeclarado com autismo, pois os números são muito próximos.

pelos núcleos de acessibilidade para todos os segmentos da comunidade acadêmica, promovendo informação, conhecimento e conscientização dos dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras encontradas.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, instituição de Ensino Superior contemplada por esta pesquisa, consta que os recursos do Programa Incluir foram destinados para a implementação de um Laboratório de Educação Especial e obras de acessibilidade no campus central. Nos demais campi foram construídas somente obras de acessibilidade.<sup>85</sup> Ainda que incipientes, os recursos disponibilizados pelo Programa Incluir, somados aos recursos destinados pela universidade, “têm viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitária e de seus Câmpus”, como instalação de piso tátil, elevadores, banheiros adaptados, rampas de acesso e outros (PDI, 2017, p. 155).

Para ingresso de estudantes com deficiências (PDI, 2017), a universidade realiza a política de reserva de vagas e possui uma divisão de acessibilidade e ações afirmativas, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), responsável pelo desenvolvimento de ações que procuram promover a acessibilidade e políticas afirmativas na instituição (UNIVERSIDADE, 2019a).

Em 2019, no campus em que a pesquisa foi realizada, foram identificados, por autodeclaração, a matrícula de 29 alunos público-alvo da Educação Especial.<sup>86</sup> Essas matrículas criaram a demanda para a realização de um curso de capacitação para servidores docentes e técnico-administrativos (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2019). Houve também a abertura de processo seletivo de “estágio para apoio a estudantes com deficiência dos cursos de graduação” (UNIVERSIDADE, 2018a, p. 1).

Na esteira desse processo, foi organizado no campus um Núcleo de Acessibilidade junto ao Serviço de Psicologia para atendimento interno aos acadêmicos de graduação, pós-graduação e servidores docentes e técnicos administrativos, além de uma Comissão de Acessibilidade Pedagógica. Em 2019 foi aberto edital para “selecionar estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais e de pós-graduação” da universidade “para atendimento ao Estudante com Deficiência” (UNIVERSIDADE, 2019b, p. 1).

Em 2018 e 2019, mensalmente, realizaram-se ações vinculadas a uma campanha de conscientização sobre diversos temas. A abordagem ao tema “Ações Afirmativas” proporcionou atividades em diferentes campi da universidade, sendo que no campus em que esta pesquisa foi realizada foram oferecidas palestras e oficinas sobre a Educação Especial (UNIVERSIDADE, 2018c, 2018d).

85 Cabe ressaltar que a UFMS é uma universidade multicampi em que os recursos não estão igualmente distribuídos entre todas as suas unidades.

86 O nome do Campus da UFMS onde o estudo foi realizado não foi incluído neste texto para atender ao pedido de um dos participantes.

## Concepções da estudante e docente sobre a inclusão na Educação Superior

Participaram da pesquisa, uma estudante de graduação de 26 anos com diagnóstico de Síndrome de Asperger e uma docente do magistério superior. A estudante *Alice* cursou a educação básica em escolas comuns da rede privada de ensino e realizou cursos profissionalizantes em desenho e arte. Seu ingresso ocorreu sem a reserva de vagas (cota)<sup>87</sup>, via transferência, de universidade privada e sem enquadramento em um semestre específico. A docente *Lúcia* possui graduação, licenciatura e bacharelado em ciências biológicas; mestrado e doutorado em ciências biológicas, na área de botânica. Atuou em universidades públicas e privadas no país e no exterior e realiza atividades na graduação e pós-graduação. Participou de curso de capacitação oferecido aos docentes ingressantes na carreira do magistério superior (sobre elaboração de projetos e metodologias diferenciadas) e de um curso de capacitação na área da Educação Especial oferecido pela universidade.<sup>88</sup>

A pessoa com TEA, segundo a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (2012), é aquela que possui uma síndrome clínica caracterizada na forma de deficiência persistente e, clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos (BRASIL, 2012, Art. 1º, § 1º e 2º). No entanto, a despeito do conceito legal e, do seu diagnóstico, Alice não apresenta grande parte das características apontadas por este documento.

Sobre a política de inclusão na Educação Superior, a estudante tem a percepção de que as dificuldades estão colocadas para todos e que o fato de ter deficiência ou outra condição específica não deve ser a razão da existência de superproteção:

[...] a universidade tem que ser para todo mundo, principalmente para as pessoas que têm vontade de aprender, de desenvolver seus talentos, suas ambições, seus sonhos. O problema é que, às vezes, algumas pessoas foram tratadas de um jeito muito subestimado quando eram crianças e adolescentes, e aí os pais acabam também subestimando e quando vai entrar para a faculdade, alguma coisa mais aberta, esses pais querem criar todo um preparativo para que os professores tratem-no como um aluno café-com-leite, como se fosse uma eterna criança dependente dos pais.

87 Na esfera das IFES o sistema de reserva de vagas previsto pela Lei n. 13.409/2016 é tido como uma ação no âmbito de políticas afirmativas e surge como dispositivo para promover, nesse nível de ensino, o acesso a estudantes com deficiência que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (COSTALONGA, 2019).

88 Em respeito às normas éticas, os nomes das participantes foram alterados, a fim de garantir o seu anonimato.

Eu não estou desmerecendo quem tem deficiência. As pessoas, sim, têm dificuldades, mas o que os pais têm que fazer é incentivar seus filhos a avançar, mesmo que aos pouquinhos, lentamente, e até usar métodos que chamem a atenção da criança, do jovem, para poder querer conhecer o resto do mundo. É aos pouquinhos. Como qualquer pessoa. E acho que os deficientes têm que ter oportunidades iguais, não tipo igual que nem uniforme, mas sim igual do tipo: ele quer ser professor, ele quer ser pesquisador, vamos ajudar ele a ser um bom pesquisador, um bom profissional. O que a gente pode fazer, por exemplo, no caso do cego, a gente pode oferecer livros em braile e tudo o mais. Mas aí ensinando, vou falar que tudo tem suas dificuldades, mas tem como superar, enfim, é preciso ensinar como é o mundo. E conseguir atravessar com auxílios, mas não com aqueles auxílios que subestimam a pessoa, e sim que estimulem ela ir atrás! E que ela saiba que está ao lado de pessoas que confiam nela (*entrevista*).

Alice relata sobre a necessidade de os pais incentivarem os filhos com deficiência a serem independentes. Destaca a importância das ferramentas que devem ser oferecidas às pessoas com deficiência, defendendo que estas não devem ser confundidas com superproteção, pois acredita ser necessário ter um olhar prospectivo (PADILHA, 1999) sobre as suas potencialidades. Quanto à proposição de atividades interessantes e motivadoras, Alice descreve sua experiência com diferentes professores:

Houve aulas com os professores que eram bacanas, acho que a que eu e muitos colegas gostavam era uma de Zoologia. Ela era bem teatral, chamava bastante a atenção, cativante também, fazia algumas atividades com a gente. Tinha uma que eu lembro, de usar várias ferramentas, tipo tesoura, alicate e pinça para pegar objetos em pires de vidro: macarrão, arroz, botãozinho, para quê? Para simular a boca de um animal e para ver qual é o mais adaptado para cada alimento. [...] E tem alguns professores que passavam filme, que assim, é o caso de professores de Antropologia, que achei bacana, mas alguns alunos não tinham paciência (*entrevista*).

Práticas diferenciadas como as descritas por Alice fazem-se necessárias para a consolidação dos conceitos científicos, assim como o uso de diferentes linguagens (escrita, sonora, gráfica, gestual etc.), pois a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas podem e devem ser utilizadas (VIGOTSKI, 1991).

Alice relata sobre uma das professoras de seu curso: “Aqui, na universidade federal, tem uma professora que propôs prova oral e quadrinhos, para melhorar a nota. Foi bom, porque estava parada nos quadrinhos por um tempo e isso serviu de estímulo para eu voltar a desenhar” (*entrevista*).

A estudante ressalta o ajuste na avaliação aplicada pela docente Lúcia, que solicitou uma produção, referente ao conteúdo ministrado, porém considerando outras formas de linguagem. Em muitos casos, as adequações realizadas pelos professores são essenciais para um bom desempenho dos estudantes. As diferentes formas de linguagem, ao serem consideradas pelos professores, possibilitam vincular a história individual e a história social, pois o caminho do objeto até o aluno e deste até o objeto “passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

A docente Lúcia narra situações que ocorreram no início do semestre, descrevendo sua reação ao ministrar aulas na turma de Alice: “Senti medo de não saber lidar com a situação” (*entrevista*). A respeito da política de inclusão na Educação Superior, disse-nos:

Acho que não existe ainda uma política de inclusão porque a nossa experiência aqui comprovou isso. [...] para mim foi muito estressante a primeira aula. O curso [de capacitação oferecido pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva] foi ministrado após o início das aulas, foi proveitoso, porém surgiu de uma necessidade pontual dos professores, especialmente do curso de biologia. No entanto, a parte administrativa, que cuida da matrícula e recebimento desses estudantes, provavelmente já sabia que teríamos uma acadêmica com essa característica. Eu acredito que a aluna havia especificado isso e, se havia, eles deveriam ter nos comunicado para que pudéssemos nos preparar, [...] buscar esse curso com antecedência, antes das aulas começarem ou, pelo menos, buscar um pouco de informação, já que eu não tinha nenhuma, e também buscar a família para conversar e saber, conhecer esse acadêmico que vai chegar, porque o medo vem do desconhecimento da situação (*entrevista*).

Lúcia aponta o fato de não ter sido comunicada sobre a matrícula de Alice, antes do início das aulas e reconhece que, a despeito de sua formação anterior, não detinha conhecimentos necessários para atuar junto à estudante. A situação descrita reproduz outras que ocorrem no país (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011). A pesquisa de Vilela-Ribeiro e Benite (2011, p. 127) mostrou que a maior parte dos docentes de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química de uma universidade federal se mostrou receptiva às propostas de educação inclusiva, mas não se sentia “preparada para atuar na diversidade e nem formar professores com esse perfil”.

Com relação às expectativas sobre a inclusão desses estudantes nas universidades, Lúcia afirmou-nos:

[...] com certeza virão mais estudantes porque se eles foram recebidos no Ensino Fundamental e Médio eles vão estar aqui com a gente. [...] Já têm outros acadêmicos na universidade e isso é uma coisa que eu não

pensava antes porque era muito distante do meu universo. Quando eu era estudante não havia essa inclusão, então para mim isso tudo é novo, mas super bem-vindo. A minha perspectiva com relação à universidade é boa, eu percebo a implementação das condições de mobilidade, dependendo da deficiência, a pessoa precisa de barras, ou rampas de acesso com uma cadeira de rodas, então eu vejo essa movimentação. Não é plena ainda, mas existe esse movimento de melhoria da infraestrutura (*entrevista*).

Apesar das ações implementadas pela PROAES e PROGEP no campus é preciso considerar que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial deve ser “tomada como responsabilidade compartilhada por toda a comunidade acadêmica, e não apenas como compromisso de alguns agentes e setores institucionais” (NOZU, BRUNO; CABRAL, 2018, p. 112). Para tanto, é imprescindível avançar na consolidação de políticas públicas que possibilitem o acesso e permanência desses estudantes nas universidades.

## **Acessibilidade nas práticas pedagógicas**

Ao relatar as atividades desenvolvidas na disciplina de Anatomia Vegetal, Lúcia aponta que “saber que na turma há um acadêmico público-alvo da Educação Especial pode ser assustador” e que “o medo tem origem no desconhecido e falta de preparo”. A docente afirma que “surgem dúvidas do tipo: como se portar frente à turma e desse estudante; pode-se chamar a atenção; deve-se tratar com privilégios, diferente?”. Desse estranhamento surge a necessidade de preparar-se, da universidade trazer “conhecimento para apoiar os professores que irão receber novos alunos, que apresentam diferentes necessidades especiais” (*relato escrito*).

Lúcia chama a atenção sobre o papel da universidade na formação, em conhecimentos específicos, dos docentes e demais funcionários, o que impacta diretamente nas possibilidades de acolhimento a esses estudantes e na elaboração de estratégias. Isso tem importância na medida em que o olhar crítico dos professores se torna fator de mobilização para as universidades instituírem políticas (SIEMS-MARCONDES, 2017).

A docente considera que conversar com a família é relevante para “conhecer um pouco sobre esse novo acadêmico” (*relato escrito*).

No laboratório as plantas são preparadas para observação dos tecidos, células, organelas etc. ao microscópio; para tanto, são feitos cortes muito finos utilizando uma lâmina de barbear, material que pode oferecer perigo. Assim, é de suma importância a aproximação da família, nesse contexto, para ajudar o professor saber até onde pode ir com o estudante. Depois desse susto inicial, da aproximação com a família e, também de um curso

oferecido aos professores interessados, o medo vai cedendo para uma nova perspectiva, é como se uma janela se abrisse, um novo universo de possibilidades. Essas novas possibilidades podem até melhorar a qualidade do ensino para os demais acadêmicos (*relato escrito*).

A professora reconheceu a necessidade de realizar adequações na avaliação, pois, segundo descreveu, logo no início do curso, durante as aulas teóricas, Alice mostrou-se muito interessada pelos conteúdos, questionando e respondendo perguntas lançadas para sala, e geralmente a sua participação era “mais frequente que dos demais alunos presentes na aula” (*relato escrito*). Durante as aulas práticas, os estudantes trabalharam em duplas e houve participação de Alice na preparação das lâminas e observação ao microscópio: “inicialmente, foi solicitado ao técnico para que ficasse junto ao grupo em que Alice estava atuando, mas com o passar das aulas, ficou evidente que não havia nenhuma necessidade e as aulas seguiram como qualquer outra”. Apesar de sua participação nas aulas teóricas e práticas e conhecimento acerca da disciplina “na avaliação ela não se deu bem, obteve nota muito abaixo da média e não condizia com o que era visto em sala de aula” (*relato escrito*).

As dificuldades apresentadas pelos estudantes tendem a ser vistas de formas distintas por diferentes professores, o que repercute no suporte e apoio pedagógicos dispensados. No estudo de caso desenvolvido por Olivati e Leite (2017) sobre um pós-graduando com autismo constatou-se a falta de suporte social durante a graduação e dificuldades com metodologias de ensino e avaliação, problemas que foram minimizados apenas na pós-graduação.

Muitos professores não se responsabilizam pela aprendizagem dos alunos. Normalmente, na universidade, o estudante é tratado como se já fosse um experiente pesquisador. Outra condição que dificulta o atendimento das necessidades específicas de alguns acadêmicos é o fato de alguns professores considerarem que o programa de sua disciplina deva ser seguido sem alteração (VITALIANO, 2007). Inversamente, Lúcia, diante das dificuldades com relação ao resultado da prova de Alice, procurou investir em outro tipo de avaliação. Foi proposta uma avaliação oral: “aceito o desafio, essa prova foi preparada com o mesmo nível de dificuldade da prova escrita aplicada para os demais alunos da sala”. A prova foi aplicada nas dependências do laboratório: “na hora marcada Alice chegou e as perguntas foram lidas em voz alta e na sequência ela respondia; imediatamente a nota foi aplicada a cada questão” de acordo com a sua resposta. “A acadêmica obteve 78% da nota máxima” (*relato escrito*).

Lúcia descreve que ao tomar conhecimento que Alice interessava-se por Histórias em Quadrinhos (HQ), propôs a ela que fizesse uma HQ com os temas estudados na unidade correspondente à segunda avaliação. A proposta foi aceita por Alice e uma data para a entrega da HQ foi marcada. Um pouco antes do prazo

estabelecido a estudante apresentou algumas justificativas para não cumprir o prazo estabelecido. Diante do exposto, foi combinada uma nova data e também que a história poderia ser entregue no lápis, sem uso de computação gráfica.

Alice entregou a HQ e “obteve 75% da nota máxima, não porque a história não fosse interessante, criativa e bem feita, mas porque não se ateuve aos temas propostos, deu um foco mais geral”. Lúcia afirma que “o que foi solicitado eram temas mais fechados e estudados naquela unidade, esses temas se interconectavam, mas na HQ não foram ressaltados, então não houve o aprofundamento necessário” (*relato escrito*).

Nem sempre é necessário alterar, por completo, o planejamento previsto (VASQUES; BAPTISTA, 2013), sobretudo, se o professor organiza seu trabalho na perspectiva de envolver todos os estudantes. No final do semestre, Lúcia realizou uma avaliação comum a todos os acadêmicos, prevista em seu plano de ensino. Lúcia relata que na última avaliação foi solicitado aos alunos se reunirem em grupos de quatro ou cinco pessoas para a elaboração de um projeto de pesquisa que englobava o conhecimento adquirido por eles durante todo o semestre.

O projeto teve foco na aprendizagem baseada em problemas. Cada grupo deveria desenvolver seu projeto com uma espécie de planta, poderia ser mesófito, xerófito ou hidrófito.<sup>89</sup> O grupo deveria se reunir no laboratório para realizar os cortes histológicos da raiz, caule e folhas, usar corantes específicos para cada tecido vegetal e montar as lâminas histológicas para serem observadas e analisadas sob microscópio, discutir sobre o tipo de adaptação que a espécie desenvolveu e, posteriormente comparar com outras espécies, através da literatura sobre o tema. A análise dos cortes foi feita com uso de bibliografia específica, sugerida no plano de ensino da disciplina e artigos específicos da área, publicados em periódicos bem qualificados. De acordo com o cronograma previsto, os estudantes deveriam apresentar de forma oral o projeto finalizado com introdução, materiais e métodos e resultados.

Segundo Lúcia, todos os membros dos grupos participaram da apresentação e Alice “teve uma ótima fala, sendo elogiada pelos colegas”. A média final obtida pela acadêmica foi de 78% de aproveitamento em uma turma com 42 estudantes, em que somente 14 obtiveram nota superior: “Alice não foi tratada com privilégios, não foi poupada das atividades, apenas observamos que era necessário utilizar outros instrumentos como avaliação”. A docente finalizou o relato com a seguinte ponderação: “Vale a pena ressaltar que a sala a recebeu muito bem, colaborando para sua inclusão” (*relato escrito*).

89 *Mesófitas* são plantas que requerem grande quantidade de umidade no solo e atmosfera relativamente úmida. *Xerófitas* são adaptadas a ambientes com carência de água por longos períodos. *Hidrófitas* dependem de uma abundante quantidade de água e crescem completamente, ou parcialmente, na água (APPEZZATO-DA-GLÓRIA; CARMELLO-GUERREIRO, 2006).



## Considerações finais

Diante dos riscos de simplificar a complexidade do desenvolvimento humano e de estigmatizar alunos que não demonstrem as competências estipuladas como desejáveis (SMOLKA *et al.*, 2015), constata-se a importância do uso de diferentes metodologias para que estudantes com TEA e demais estudantes alcancem maiores níveis de escolaridade, com possibilidade de cursar e concluir com êxito a Educação Superior.

A ampliação das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas universidades evidencia ser indispensável que essas instituições promovam formação aos docentes, em projetos e metodologias diferenciadas, o que permite ir além de um investimento pessoal de cada professor em sua formação.

Se as políticas de Educação Especial nas universidades públicas demandam a atuação do Estado na implementação de boa formação geral e específica para os professores, infraestrutura e condições de acessibilidade suficientes, o desempenho das políticas públicas também tende a ser em grande parte resultado e responsabilidade das ações dos agentes (servidores) públicos: “as decisões dos burocratas de nível de rua<sup>90</sup>, as rotinas que eles estabelecem e os artifícios que eles inventam para lidar com as incertezas e as pressões do trabalho acabam se transformando nos serviços públicos que eles são responsáveis por executar” (LIPSKY, 1980 *apud* PIRES, 2017, p. 5).

Destacamos que a transformação de uma posição de temor e estranhamento para a posição de apropriar-se do seu papel, enquanto docente, não se caracteriza como algo trivial, ou pequena mudança estritamente individual. Estar receptivo a alterar sua prática pedagógica faz parte de uma modificação necessária e essencial no processo de implementação da política de inclusão do público-alvo da Educação Especial, em qualquer etapa dos cursos de graduação e pós-graduação. Essa mudança deve pressupor que a subjetividade é constituída dentro de condições objetivas. Assim, mudanças atitudinais devem ser provocadas por condições materiais de trabalho apropriadas e, conforme ressaltado pela professora participante, por formações que tragam ao conhecimento dos professores experiências exitosas de acessibilidade, muitas das quais “os professores desenvolvem com seus alunos e que, infelizmente, são pouco conhecidas e divulgadas” (APORTA; LACERDA, 2018). A experiência em tela apresenta os desafios relacionados à inclusão de acadêmicos com TEA na Educação Superior e aponta-nos alguns caminhos de possibilidades de desenvolvimento e formação desses estudantes e seus professores.

90 Burocratas de nível de rua referem-se a servidores públicos que atuam em “processos de implementação” das políticas públicas. Geralmente são aqueles que mantêm contato direto com a população (PIRES, 2017, p. 5).

## REFERÊNCIAS

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, jan./mar. 2018.

APPEZZATO-DA-GLÓRIA, Beatriz; CARMELLO-GUERREIRO, Sandra Maria. **Anatomia Vegetal**. Viçosa: Editora UFV, 2006. 438 p.

BRASIL. INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Programa Incluir**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso: 8 jan. 2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, set. 2016, v. 22, n. 3, p. 413-428.

COSTALONGA, Luana Rigotti Caiano. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, MS, 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no Ensino Superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, GALOÁ, 2018.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018, p. 33-40.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Momento escola, momento ócio: as muitas faces do desenvolvimento humano. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 134-144, dez. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MENDES, Cleberson de Lima; RIBEIRO, Sonia Maria. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p. 189-206, jan./abr. 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Maria Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lúcia Pereira. Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 609-621, out./dez. 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re-criação: Revista do CREIA**, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 1999.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS). Realinhamento aprovado pela Resolução COUN nº 71, de 12 de setembro de 2017. Campo Grande, 2017.

RELATÓRIO DE PESQUISA. **Inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em uma Instituição Federal de Educação Superior**. PROPP/UFMS, 2019.

PIRES, Roberto Rocha Coelho. Sociologia do guichê e implementação de políticas públicas. **BIB**, São Paulo, n. 81, 1º sem. 2016 (publicada em agosto de 2017), p. 5-24.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe. 3, p. 87-106, 2017.

ROCHA, Beatriz Rezende *et al.* Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com T.E.A nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**, edição n. 9, 2018.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 4, p. 465-482, out./dez. 2018.

SILVA, Solange Cristina da. *et al.* Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

SCHMIDT, Carlo. Transtornos do espectro do autismo na escola – protagonismos no processo inclusivo. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 35, 2012, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria, 2012. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/GT15-1786\\_int.pdf](http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/GT15-1786_int.pdf). Acesso em: jul. 2018.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 94-104, jul./dez., 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul./set. 2016.

UNIVERSIDADE. **A campanha eu respeito de junho foca em ações afirmativas**. 2018d. Disponível em: <https://www.ufms.br/>. Acesso: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE. **Divisão de acessibilidade e ações afirmativas**. 2019a. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/cdpi/diaaf/>. Acesso: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE. **Edital PROAES/UFMS n. 45, de 27 de agosto de 2018**. 2018a. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/processo-seletivo-para-estagiarios-de-graduacao-da-ufms-para-apoio-educacional-alunos-com-deficiencia/>. Acesso: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE. **Edital PROAES/UFMS n. 65, de 14 de outubro de 2019**. 2019b. Disponível em: <https://www.ufms.br/>. Acesso: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE. **Eu respeito de junho foca em ações afirmativas**. 2018c. Disponível em: <https://www.ufms.br/eu-respeito-de-junho-foca-em-acoes-afirmativas/>. Acesso: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas**. 2018b. Disponível em: <https://progep.ufms.br/>. Acesso: 6 jan. 2020.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. Professores formadores de professores de Ciências: o que influencia suas concepções sobre inclusão? **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 127-147, nov. 2011.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; SOUZA, Camila da Silva. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **RPGE-Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 146-166, 2017.

# CAPÍTULO 12

## ESTUDANTES COTISTAS DO ENSINO MÉDIO DO IFMS/CAMPUS CORUMBÁ: as significações no processo de escolha profissional

*Fernanda de Figueiredo Costa Leiras<sup>91</sup>*  
*Josiane Peres Gonçalves<sup>92</sup>*

---

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN intitulada “Significações de alunas e alunos cotistas do ensino médio técnico integrado do IFMS/Campus Corumbá sobre suas perspectivas de futuro”. O objetivo é focalizar a análise de parte dos dados coletados no trabalho de campo juntos aos estudantes participantes bem como ampliar e disseminar a discussão produzida no processo de pesquisa.

### **Algumas considerações teóricas**

A pesquisa teve como referencial teórico a Psicologia sócio-histórica, abordagem pautada na obra de Lev Vigotski<sup>93</sup>, a qual dentre tantas outras contribuições, destacamos o fato de o mesmo ter apontado que, apesar dos determinantes sociais serem constituintes da condição humana, estes não aniquilam a singularidade e a liberdade do indivíduo (SAWAIA; MAHEIRIE, 2014). Deste modo, a abordagem sócio-histórica busca romper a visão dicotomizada entre a esfera social e a individual, partindo do pressuposto de que ambas fazem parte de um processo dialético da construção da subjetividade, ressaltando a concepção de ser humano como um ser histórico que não possui uma essência dada e imutável e sim um estado de constante transformação relacionado ao seu contexto social e cultural.

- 
- 91 Mestra em Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal (PPGE/CPAN/UFMS). E-mail: fernandaleiras@hotmail.com
- 92 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e da Faculdade de Educação (UFMS/FAED). Professora dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com
- 93 As traduções apresentam diferentes formas de escrever o nome do autor, nesta pesquisa optou-se na escrita do nome da forma “Vigotski”.

Tal abordagem evidencia a categoria da historicidade, considerando a constituição da subjetividade como um processo ativo de relação entre o sujeito e a realidade objetiva (GONÇALVES; FURTADO, 2016). Ao buscarmos a compreensão das significações dos sujeitos pesquisados, frente a determinados assuntos, cabe situar que esse conceito provém de categorias decorrentes da Psicologia sócio-histórica. Destacaremos aqui: pensamento e linguagem; sentido e significado; necessidades e motivos, observando que a separação ocorre apenas para fins didáticos, de maneira que eles se constituem mutuamente e não existem de forma isolada, não havendo tampouco dicotomia entre tais conceitos.

Considerando, assim como afirmam Gonçalves e Furtado (2016), que a linguagem ocupa papel central na constituição da dialética subjetividade-objetividade, esta passa a ser entendida como fundamental no processo de apreensão da subjetividade do sujeito. Partindo da análise da fala dos sujeitos, busca-se apreender o modo como o pensamento se realiza na palavra e, portanto, apreender as suas significações frente a determinados fenômenos, sendo significações entendidas como a articulação entre os sentidos e os significados (BOCK; AGUIAR, 2016; GONÇALVES; FURTADO, 2016).

Aguiar e Ozella (2013) ressaltam a relação de mediação entre pensamento e linguagem, na qual um constitui o outro, e o movimento pelo qual passa o pensamento até que possa ser expresso em palavras, compreendendo que essa transição do pensamento para a palavra passa pelos significados e sentidos. Significados compreendidos como produções humanas, elaborados historicamente e que viabilizam a comunicação das experiências entre as pessoas. Segundo Vigotski, os significados se desenvolvem ao longo da história, não sendo imutáveis e constantes. A partir dos estudos de Vigotski, o psicólogo Paulhan<sup>94</sup> analisa a ideia do sentido das palavras, apontando como características de tal categoria a instabilidade e a flexibilidade em relação à maior estabilidade dos significados.

Aguiar (2015a) afirma que o sentido se constitui por meio do confronto entre os significados sociais e a vivência pessoal do sujeito, considerando a dimensão da emoção e a dimensão cognitiva. Ou seja, no processo de constituição dos sentidos, o agir, o pensar e o sentir, constituem um processo unificado e, por vezes, contraditório. Desta forma, Gonçalves e Furtado (2016) revelam a articulação entre sentido e significado relacionando a dimensão da singularidade revelada pelos sentidos com o contexto social e histórico no qual se constituem e trazendo o conceito de significações como a busca nessa compreensão dos sentidos e significados produzidas a partir das vivências dos sujeitos.

Avançando na apreensão das categorias relacionadas a esta pesquisa, Aguiar (2015b) salienta o desafio da apreensão de tais aspectos com a

94 Em seu texto "Pensamento e Palavra" Vigotski atribui a Paulhan a introdução da diferença entre o sentido e o significado da palavra e a correlação entre ambos.



finalidade de superar a aparência, ou seja, a fala do sujeito é o ponto de partida, no entanto é necessário buscar as determinações sociais e históricas, sendo tais determinações configuradas como motivações, necessidades e interesses para chegar ao sentido constituído pelo sujeito. Essa ideia é examinada ao final do texto “Pensamento e Palavra”, no qual Vigotski (2009) evidencia a necessidade do entendimento daquilo que motiva um sujeito a expressar em palavras o seu pensamento. De acordo com o autor, as necessidades, interesses, motivações, afetos indicam a busca pela gênese do pensamento, uma vez que “[...] por trás do pensamento, existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento” (p. 479 – grifo do autor). Sendo assim, podemos compreender que pensamentos, falas e ações carregam emoções em sua constituição, portanto a constituição dos sentidos e significados é também mediada pelas emoções.

Nesse sentido e em consonância com as ideias de Aguiar e Ozella (2013, p. 306), entendemos que as necessidades são um “[...] estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo das condições de sua existência”, sendo a sua constituição não intencional e tendo as emoções como componente fundamental. Entretanto, segundo os autores, esse estado emocional despertado pelas necessidades ainda não é suficiente para dar uma direção ao comportamento, uma vez que “[...] este processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades” (p. 306), ou seja, quando o sujeito aponta os motivos para a sua ação.

Caminhando na direção a respeito do processo de escolha profissional, Aguiar (2006) retoma as ideias de Vigotski afirmando que a escolha é a essência do ato volitivo e que para compreendermos os “porquês” das ações dos sujeitos, é necessário buscar aquilo que os mobiliza. Nesse sentido, a análise precisa ser centrada no processo e na descoberta do *porquê* o sujeito realiza determinada escolha, qual o processo de constituição desta escolha, evitando a captação apenas das aparências do fenômeno estudado. A autora nos aponta a necessidade de analisar as necessidades e os motivos que conduzem os sujeitos para a ação ou para a escolha, salientando que as necessidades se constituem a partir de um processo singular de configuração das relações sociais e que nem sempre o sujeito tem o controle de tais necessidades, e que os motivos são constituídos quando o sujeito significa algo de sua realidade social como possibilidade de satisfazer suas necessidades, que então impulsionam suas ações e atividades.

Bock, S.<sup>95</sup> traz grandes contribuições para a área de orientação profissional apontando a abordagem sócio-histórica como uma via alternativa para esse

95 As citações de Bock, S. se referem a Silvio Duarte Bock. Fizemos essa distinção devido às demais citações de Bock ao longo do texto, as quais se referem à Ana Mercês Bahia Bock, igualmente pesquisadora da perspectiva Sócio-Histórica. Dessa forma, iremos nos referir a Silvio Bock como Bock, S. para diferenciar os dois autores.

campo diante das perspectivas vigentes. Por um lado, mostra a perspectiva liberal que coloca toda a responsabilidade da escolha nas mãos do indivíduo e, por outro lado, a perspectiva crítica que coloca a responsabilidade pelo posicionamento do indivíduo na sociedade na estrutura econômica e social, o que leva a concepção de que os sujeitos não têm autonomia de escolha e passam a ser apenas reflexos da sociedade. Nesse sentido, o autor propõe a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade presente na discussão da orientação profissional, por meio de uma compreensão pautada na relação dialética indivíduo-sociedade. Tal abordagem compreende que, tanto as profissões, quanto as características individuais, são mutáveis e se alteram conforme as condições sociais, políticas e econômicas, contrariando concepções naturalizantes e defendendo a ideia de multideterminação dos indivíduos frente as suas escolhas.

Fundamentado nas categorias dos sentidos e significados da perspectiva sócio-histórica, Bock, S (2010) aponta que há a escolha por parte do sujeito e essa escolha se dá a partir de suas construções de sentido pelas suas vivências, envolvendo emoções que geram os motivos de ação. O autor afirma que:

O sujeito escolhe e essa escolha é um momento de seu processo pessoal de construção de sentidos. Mas essa construção utiliza como recurso ou matéria-prima não só a irredutível existência singular dos sujeitos, suas experiências e os afetos que dedica a cada momento vivido, mas o conjunto de significações e de formas de relacionamento e produção social em que acontecem e que circunscrevem as experiências por ele vividas. A vida social, na qual estão os determinantes importantes das escolhas profissionais, como a ideologia dominante, as formas de trabalho, o funcionamento do mercado, o papel da educação, os valores, os grupos de pertencimento, não é algo externo ao indivíduo. Ao construir sentidos subjetivos sobre a escolha ou sobre o futuro profissional, o sujeito estará também, e ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade, que é coletiva. Sujeito e sociedade são âmbitos de um mesmo processo. O sujeito escolhe e, para compreender o seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais no qual está inserido (BOCK, 2010, p. 48).

Bock, S (2010, 2013) defende ainda a observação de três pilares que sustentam uma boa escolha profissional. São eles: a) caracterização do meio, a qual abrange a percepção do jovem acerca da realidade social, política, econômica e cultural na qual está inserida a escolha e de que forma tal realidade determina as suas decisões, com reflexões relacionadas ao mercado de trabalho e formas de acesso ao ensino superior, por exemplo; b) características pessoais e valores, que se relacionam com o autoconhecimento dos jovens a respeito

de suas próprias características pessoais, interesses, gostos e planos para o futuro; c) interesses profissionais, que envolve o conhecimento e aproximação dos jovens com as possibilidades de profissões e carreiras disponíveis na sociedade. Com base nessa compreensão, estamos em concordância com a ideia de Bock, S (2010) de que a orientação profissional deva ter como objetivo qualificar a escolha dos jovens por meio do enriquecimento dos aspectos considerados para a escolha, ou seja, ampliando suas reflexões acerca dos motivos e dos fatores determinantes de suas escolhas de forma que o processo decisório da escolha profissional seja crítico e consistente.

A apresentação de tais aspectos teóricos indica os fundamentos utilizados na pesquisa e na análise dos dados coletados.

## Os procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo ocorreu no Campus de Corumbá do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) com estudantes do ensino médio técnico integrado dos cursos de informática e metalurgia, modalidades oferecidas neste campus. Com o intuito de verificar o histórico da política de cotas na referida instituição, foram examinados os editais de seleção para ingresso no ensino médio, sendo identificados 8 editais abertos entre os anos de 2010 e 2018. Foi possível identificar nos referidos editais que todos contemplavam reserva de vagas para estudantes cotistas, inclusive de 2010 e 2011 anteriores a aprovação da lei federal nº 12.711/12 (BRASIL, 2012) que instituiu o sistema de cotas em âmbito federal. Nestes, constatou-se a reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas sem menção às cotas raciais. Já entre os anos de 2012 e 2016, o sistema de reserva de vagas dos editais de seleção se colocaram em conformidade com a Lei 12.711/12, o que representou 50% das vagas reservadas para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; destas vagas, 50% reservadas aos candidatos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; e ainda, estas vagas preenchidas pelos candidatos auto-declarados pretos, pardos ou indígenas, em proporção no mínimo igual à soma de pretos, pardos e indígenas da população do estado de Mato Grosso do Sul. As demais vagas reservadas foram para os candidatos que não comprovam renda, considerando a mesma distribuição entre os candidatos pretos, pardos e indígenas. Em 2017 e 2018, os editais se orientaram em consonância com a Portaria Normativa/MEC nº 9, de 5 de maio de 2017, que representou a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no sistema de reserva de vagas. Assim, foram 50% das vagas para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; destas vagas, 50% foram reservadas aos candidatos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário

mínimo; e ainda, estas vagas foram destinadas pelos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) e às pessoas com deficiência (PCD), em proporção no mínimo igual à população do estado de Mato Grosso do Sul. As demais vagas reservadas foram direcionadas para os candidatos que não comprovam renda, considerando a mesma distribuição entre os PPI e PCD.

Considerando, portanto, que a população da pesquisa eram estudantes que ingressaram no ensino médio do IFMS/Campus Corumbá por meio da política de cotas, foram escolhidas as turmas do 4º e do 6º semestre junto a equipe pedagógica da instituição, sendo duas de informática e duas de metalurgia. Após essa definição e em consideração a rotina de aulas da instituição, utilizamos os momentos de intervalo entre as aulas ou de saída para fazer o convite aos alunos. A escolha das pessoas para participação na pesquisa foi aleatória, apenas considerando os critérios de estar em uma das turmas selecionadas e de ser cotista. Na ocasião do convite, foram apresentados os objetivos da pesquisa, os termos de consentimento, além de sanarmos as dúvidas e despertarmos o interesse na participação. Quando o estudante se mostrava receptivo e interessado em participar, agendávamos horário para a entrevista sugerido pelo próprio estudante de maneira a não prejudicar sua rotina de aulas e estudo. Assim, participaram da pesquisa 12 estudantes, sendo 7 meninas e 5 meninos, todos entre 14 e 16 anos. Quanto a identificação dos participantes, suas identidades foram resguardadas por questões éticas, sendo utilizados nomes fictícios para cada adolescente.

O instrumento escolhido para coleta de dados junto aos estudantes foi a entrevista semiestruturada, em acordo com a recomendação de Aguiar e Ozella (2013, p. 308) para investigação dentro da abordagem Sócio-Histórica, considerando-a “[...] um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”.

Para a análise dos dados coletados, usamos como referência a proposta metodológica denominado *Núcleos de Significação*, estruturada e consolidada por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que consiste em processo para a apreensão das significações na fala e/ou escrita dos participantes, levando em consideração o contexto social no qual estão inseridos. Segundo Aguiar (2015b), a aproximação na compreensão dos sentidos não deve ficar restrita à fala dos sujeitos, deve necessariamente ter articulação com o contexto social, político e econômico no qual os participantes se inserem, o que possibilita à compreensão em sua totalidade, buscando apreender as determinações que constituam as formas de significar, as motivações e necessidades.

## A análise dos dados

No processo de análise dos dados coletados, após a transcrição das entrevistas e primeiras leituras do material, optamos por separar os participantes em dois grupos de sujeitos: o grupo de alunos e o grupo de alunas. Essa opção

ocorreu com o intuito de possibilitar comparação entre significações produzidas pelos dois grupos, apontando diferenças e semelhanças, pois ainda que possam se apresentar de forma tênue, compreendemos que essa forma de análise pudesse contribuir para a identificação e discussão de questões de gênero.

Cabe ressaltar que tal escolha pela análise coletiva de um grupo de sujeitos e não pela análise individual, implica que não alcançamos os núcleos de significação de cada sujeito pesquisado, mas sim nos aproximamos de categorias que expressam as significações do grupo. Ainda assim, adotamos o percurso metodológico sugerido por Aguiar e Ozella (2006, 2013) com a compreensão de que o mesmo nos leva na direção das significações produzidas, que são o foco dessa análise.

Neste texto, optamos por focalizar a análise de uma das categorias e de dois indicadores desta categoria, dentre as 4 categorias e 16 indicadores construídos na dissertação de mestrado. O quadro 1 mostra a categoria e os indicadores analisados neste texto, por meio dos quais buscamos identificar o modo de pensar, sentir e agir dos jovens frente às suas perspectivas de futuro, relacionadas especialmente ao âmbito acadêmico e profissional, bem como, compreender quais são os principais fatores que motivam as suas preferências e escolhas.

**Quadro 1 – organização da categoria e indicadores**

CATEGORIA	INDICADORES
Perspectivas de futuro e seus determinantes.	a. Perspectivas de futuro após a conclusão do ensino médio. b. Motivos e influências de suas escolhas futuras.

Fonte: Leiras, 2020.

### **a. Perspectivas de futuro após a conclusão do ensino médio**

Na análise do indicador “Perspectivas de futuro após a conclusão do ensino médio”, intencionamos apreender quais são as possibilidades que os jovens apresentaram ao serem questionados sobre o futuro imediato após o término da educação básica.

Iniciando a análise pelos relatos dos meninos, foi possível identificar que a maioria dos alunos expressou prioridade pelo ingresso no ensino superior imediatamente após o término do ensino médio, evidenciando direcionamento claro para a continuidade dos estudos.

Entre os jovens que afirmaram essa opção pelo ingresso no ensino superior, Alex e Breno expressaram dúvidas relacionadas à escolha do curso, no entanto entre os cursos citados por estes dois alunos, pareceram priorizar os cursos de medicina e direito, respectivamente, os quais podem ser considerados cursos tradicionais e valorizados socialmente, além de serem usualmente

curso muitos disputados nos vestibulares<sup>96</sup>. Em outras pesquisas com jovens de classes desfavorecidas foi constatado o oposto, ou seja, a tendência de escolha para cursos ditos de baixo prestígio (BOCK, S., 2010; BORGES, 2018). Já Diogo e Elias pareciam apresentar suas escolhas mais definidas pelo curso de preferência, sendo que apenas Diogo se mostrou de fato interessado em prosseguir na área técnica no ensino superior, citando o curso de engenharia da informação. Elias mostrou interesse pelo curso de educação física indicando que seu objetivo final seria a aprovação em um concurso da Polícia Federal. Por outro lado, Caio foi o único jovem que expressou a intenção de ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio, colocando o ensino superior como plano para outro momento de sua vida e apontando como prioridade a estabilidade financeira mais imediata que pretende buscar por meio do trabalho na Marinha.

Na análise dos relatos das alunas, uma primeira constatação relaciona-se à diversidade de respostas, indicando que não há, pelo menos neste grupo pesquisado, uma tendência em relação às escolhas futuras das meninas. Observamos predominância vinculada à opção pelo ingresso no ensino superior imediatamente após o término do ensino médio, o que se mostrou evidente nos relatos de Ana, Carol e Flávia. Igualmente Bela expressou o desejo de ingressar em uma faculdade, porém antes mostrou interesse por realizar uma missão junto à igreja que frequenta. Em contrapartida, Diana foi a única a expressar a sua prioridade pelo ingresso na Marinha, colocando o trabalho frente à possibilidade de cursar a faculdade. Ainda, Érica e Gisela, demonstraram dúvidas sobre suas prioridades entre o ingresso imediato na Marinha para posteriormente ingressarem na universidade ou o contrário. Destacamos aqui a influência da Marinha na região e o alcance de tal influência nas perspectivas de futuro das meninas.

Com relação aos cursos citados, surgiu uma variedade de alternativas: engenharia da computação, relações internacionais, psicologia, biologia, informática, educação física, metalurgia, gastronomia, fisioterapia, mineração, administração e matemática. Diferentemente do grupo dos meninos, não surgiu entre as alternativas citadas, cursos ditos tradicionais ou de maior prestígio social, com exceção da psicologia que esteve entre os cinco mais concorridos no último vestibular da UFMS e UFGD conforme descrito anteriormente.

96 Como exemplo, citamos os cinco cursos com maior concorrência no vestibular UFMS/ Campus de Campo Grande para ingresso no ano de 2019: medicina, medicina veterinária, odontologia, direito e psicologia. Informação disponível em: <https://ingresso.ufms.br/publicacao/2019/vestibular-ufms-2019-relacao-candidatovaga-para-cada-curso/>. E os cinco cursos mais concorridos na UFGD em 2019 foram: medicina, direito, psicologia, agronomia e engenharia civil, conforme divulgado em: <https://portal.ufgd.edu.br/noticias/saiba-quais-sao-os-cinco-cursos-mais-concorridos-do-vestibular-2019-da-ufgd>.

Considerando que os estudantes têm sua formação no ensino médio integrado às áreas de informática e metalurgia, destacamos nesta categoria um aspecto referente à decisão por prosseguir ou não na área técnica, seja ligada à informática ou metalurgia. Dentre os alunos pesquisados, apenas um deles expressou como interesse prioritário o prosseguimento dos estudos em carreira relacionada ao curso do ensino médio técnico, sendo que os demais apresentaram opções não relacionadas à continuidade em uma carreira técnica, seja na área da informática ou da metalurgia. Já entre as alunas, considerando que todas citaram a possibilidade de ingressar no ensino superior, observamos que três participantes pretendiam realizar cursos em outras áreas, ou seja, não relacionados à área técnica. Em contrapartida, duas expressaram o interesse em prosseguir no ensino superior com as respectivas áreas técnicas de seus cursos do ensino médio. E ainda, em dois relatos foi possível identificar a dúvida entre a opção pela faculdade na área técnica e a faculdade em outras áreas do conhecimento. Tal observação se mostra relevante, uma vez que os cursos de graduação das áreas exatas ainda são frequentados pela maioria de homens, a despeito dessa realidade estar se alterando nos últimos anos (GUEDES, 2008; BARRETO, 2014).

#### **b. Motivos e influências de suas escolhas futuras**

A análise deste indicador nos permitiu aproximação com as necessidades e motivos que fazem parte do processo de constituição das escolhas futuras dos jovens estudantes. Neste momento, fazemos uma ressalva para afirmar que tal aproximação se revela parcial, uma vez que está pautada nos relatos obtidos nas entrevistas e considerando a compreensão de que o processo de escolha é “[...] extremamente complexo, marcado por uma multiplicidade de possibilidades de configuração de motivos e, portanto, de sentidos, claro que sempre dependendo das condições objetivas e subjetivas” (AGUIAR, 2006, p. 17).

Dentre os meninos entrevistados, optamos por dividi-los em dois grupos, apenas para efeito da análise. Um dos grupos, composto pelos estudantes Caio, Diogo e Elias, evidenciou a necessidade de forma mais explícita. Esses jovens expressaram anseio de dar retorno à família, o que significa a melhoria das condições de vida dos familiares como forma de retribuição ao que receberam, como apoio, suporte e condições para seus estudos. Tal necessidade é produzida em contexto socioeconômico no qual os adolescentes vivem e manifesta a realidade concreta dos mesmos. Bock, S (2010) observa igualmente esse movimento nos jovens pobres participantes de sua pesquisa, demonstrando que eles enxergam no trabalho e na universidade o caminho para ascensão social e almejam assumir a melhoria das condições da família. Observamos em nossa pesquisa que cada um dos estudantes mostrou uma via para a satisfação dessa

necessidade. Caio encontrou na Marinha essa possibilidade de satisfação, colocando a estabilidade financeira como elemento primordial na sua escolha. Diogo apresentou o curso de engenharia da informação como a via para satisfação de sua necessidade, visando aumentar sua empregabilidade com a qualidade da formação que pretende buscar. Já Elias encontrou no curso de educação física um caminho para chegar ao seu objetivo principal que seria o ingresso na Polícia Federal.

Colocamos Alex e Breno em outro grupo com o intuito de evidenciar a necessidade em comum em ambos os relatos, expressa pelo interesse em ajudar o outro, demonstrando valorizar a contribuição social que poderão exercer, fator observado em outras pesquisas (BOCK, S., 2010; AGUIAR; OZELLA, 2003). No entanto, aqui cabe diferenciação no relato dos jovens. Alex mostrou como alternativas para a satisfação dessa necessidade a profissão de médico ou de teólogo, no entanto, podemos observar que expressou essa vontade de ajudar as pessoas, em especial por meio da medicina, como algo próximo à noção de vocação, que estivesse naturalmente dado, uma vez que não demonstrou uma percepção de quais fatores poderiam estar determinando tal escolha.

Por outro lado, Breno demonstrou perceber alguns motivos que o levam a escolher a advocacia como uma das vias de satisfação de sua necessidade. Em seu relato, foi possível observar a influência do seu tio que é advogado, do movimento negro e dos aprendizados que absorve ao participar das reuniões, bem como de histórias construídas ao longo de sua vida que o fazem perceber características em si mesmo que o aproxima dessa profissão, motivos que levam o estudante a identificar na profissão de advogado uma forma de contribuir socialmente, em específico para uma parte da população que demanda maior atenção em relação à garantia de seus direitos. Em relação à alternativa da biologia também citada em seu relato, Breno igualmente relatou influências de parentes e de vivências na sua infância que relaciona à profissão, além de buscar características que identifica em si (gostar de ensinar) como motivos que levam à possível escolha da biologia.

Retomando os pilares apontados por Bock, S (2010, 2013) referentes à escolha profissional, arriscamos observar nos relatos dos alunos uma construção que envolvesse os três aspectos salientados pelo autor – caracterização do meio; características pessoais; e interesses profissionais. Nesse sentido, o relato que pareceu trazer maior proximidade com tais aspectos é o de Breno, uma vez que demonstrou perceber a necessidade da profissão do advogado na sociedade, revelando inclusive uma noção de contribuição para a sociedade que vai além de si e da própria família, que é de certa forma uma caracterização do meio. Ainda, justificou seu interesse pelo curso de direito evidenciando características pessoais, como a de se posicionar frente às situações que considera injustas. Breno ainda pareceu buscar conhecimento sobre as



carreiras de advocacia e biologia e como as mesmas poderiam se materializar em termos profissionais. Nesse sentido, percebemos no relato de Breno uma demonstração de senso crítico em relação ao processo decisório, sendo possível identificar uma dedicação do estudante no reconhecimento dos determinantes de suas escolhas.

Destacamos ainda o relato de Diogo, que embora não expresse claramente os três pilares, traz elementos que sinalizam certa afinidade pela informática e por isso o interesse em prosseguir na área, além de deixar evidente que identificou por meio de pesquisas as vantagens de realizar o curso de Engenharia da Informação, às formas de atuação profissional e às possibilidades no mercado de trabalho. Em contrapartida, cabe observar que Diogo pareceu negar a dúvida como um elemento do processo decisório levando a um entendimento por parte do estudante de que o importante seria decidir com rapidez e manter essa escolha, o que pode sugerir certa fragilidade em sua decisão. Já em seu relato, Elias expressou características pessoais (gosto pelo esporte, gosto pela aventura) e referências da profissão de policial em seus familiares, fazendo uma associação entre os dois e buscando na educação física e na carreira de policial militar uma via de satisfação da sua necessidade.

Da mesma forma, buscamos a aproximação com as necessidades e motivos que fazem parte do processo de constituição das escolhas futuras entre as alunas participantes. Optamos assim em dividi-las em três grupos considerando a necessidade principal que identificamos em seus relatos.

Em um grupo, as alunas expressaram a necessidade de dar retorno à família. Ana, Carol e Gisela colocaram essa necessidade ligada à melhoria das condições materiais de suas famílias; Diana expressou essa necessidade ligada ao orgulho que deseja dar aos pais. Observamos ainda nos relatos de Ana e Carol a ênfase para a ausência do pai na família como um dos fatores geradores dessa necessidade de dar um retorno, especificamente à mãe. Com relação ao relato de Gisela, voltou a emergir a questão da dúvida entre o ingresso imediato no trabalho ou a realização do curso superior, sendo possível observar que tal dúvida se evidencia pelo seu entendimento de que seria necessário dar um retorno financeiro imediato à família. Essa constatação reforça mais uma vez a relevância dessa questão para os jovens das classes desfavorecidas, que buscam na continuidade de seus estudos e no trabalho a ascensão social para si e para sua família. Em outro grupo, as alunas Bela e Érica expressaram uma necessidade mais voltada à própria realização pessoal, buscando por algo que gostem de fazer. Por fim, Flávia demonstrou a necessidade de contribuição social do trabalho que pretende exercer, além da ajuda à sua família.

Buscamos então o modo como cada uma das estudantes encontra vias para a satisfação de sua necessidade. Nesse sentido, destacamos a relevância da família na construção dos motivos que levam a ação, sendo explicitada por

quatro estudantes. Ana encontrou no curso de engenharia da computação a via para satisfação de sua necessidade de retorno à família, uma vez que tem as irmãs como grandes referências e deseja realizar o curso na mesma universidade que as irmãs já estudam. Bela citou sua mãe e sua mãe de consideração, como ela mesma denominou, como as principais referências de pessoas para seus projetos de futuro e colocou em viagens e na missão da igreja as vias de satisfazer sua necessidade de realização pessoal antes de ingressar no ensino superior. Érica expressou o modo como se sente ao falar de parentes que trabalharam na Marinha e como isso influencia seu pensamento em relação a sua escolha mesmo sendo consciente que pouco conhece concretamente do que pode vir a fazer na Marinha. Já Flávia apontou sua mãe, primas e primo como referências para a escolha de gastronomia e fisioterapia, no entanto, cabe salientar o fato de que Flávia pareceu considerar que a fisioterapia aparece como uma “descoberta” para ela, como algo mágico que naturalmente foi revelado em sua vida e, portanto, deveria ser seguido.

Ainda buscamos nos relatos das alunas, a utilização dos pilares da escolha profissional de Bock, S (2010). No entanto, não foi possível observar nos relatos uma construção que envolvesse os três aspectos. Identificamos que a maioria das meninas utilizou com maior centralidade o pilar ligado às características pessoais para embasar a sua escolha de carreira, ou seja, elas justificavam suas escolhas pelo interesse, afinidade, gosto por determinada área ou assunto. Nesse sentido, destacamos os relatos de Bela e de Érica, nos quais esse gosto pessoal nos parece frágil como determinante principal de suas escolhas, no sentido de ser proveniente exclusivamente de uma referência da família e que elas acabam tomando como interesse próprio. Não questionamos aqui a influência da família, que é legítima e faz parte do processo de constituição da escolha, mas sim, da pouca reflexão que parece se revelar. Já no relato de Carol, emergiu uma visão aparentemente deturpada da profissão da psicologia, com base possivelmente no senso comum, quando afirmou já fazer as coisas como uma psicóloga. Em contrapartida, Carol expressou uma busca pelo entendimento sobre as profissões e as formas de atuação por meio de aplicativos, o que pode ser considerado elemento do pilar de interesses profissionais. Flávia, ao expressar o desejo de atuar na carreira de fisioterapia, relatou que sua motivação principal seria ajudar pessoas com deficiência, porém não aparentou ter informações precisas sobre a profissão e o mercado de trabalho, focalizando em apenas um local possível de trabalho, o qual possivelmente conheceu por meio da televisão.

Tais aspectos foram evidenciados, pois podem apontar para possíveis fragilidades nos processos de escolhas das alunas, uma vez que não identificamos

ao menos de forma consistente a utilização dos pilares ligados a caracterização do meio e aos interesses profissionais.

Diante dessas análises, concordamos com a proposta de Aguiar (2006) a respeito da necessidade de reflexão sobre os porquês das aproximações dos jovens com suas alternativas de escolha, bem como a defesa de Bock, S (2010) pela relevância da orientação profissional direcionada a jovens do ensino médio, compreendendo assim que o trabalho de orientação profissional, mediado pelo orientador, se revela fundamental na direção de criar condições e favorecer reflexões de modo que “[...] o sujeito possa se apropriar das mediações constitutivas das suas necessidades, ou seja, que se aproprie afetiva e cognitivamente dos elementos que o constituem [...] desenvolvendo assim uma visão crítica ante a realidade social e as próprias necessidades constituídas” (AGUIAR, 2006, p. 20).

## **Caminhando para conclusões e proposições**

Nesse caminho na direção à algumas conclusões e proposições, explicitamos nossa compreensão de que, tão importante quanto à tentativa de sistematizar um conhecimento, seja a tentativa de propor algo que possa contribuir à realidade pesquisada e à realização de futuras pesquisas. Caminharemos nessa direção. Ressaltamos ainda que não pretendemos chegar a conclusões prontas ou acabadas, mas evidenciar reflexões decorrentes do processo de pesquisa construído e que este texto trata de parte do processo.

Igualmente, nos parece fundamental mencionar que, de acordo com a abordagem Sócio-Histórica, compreendemos que o processo apreendido nesta pesquisa, a partir do grupo de sujeitos pesquisados, pode revelar algo da constituição de outros sujeitos que se encontram em condições similares, pois, ainda que cada indivíduo seja único, ele também expressa em ações, pensamentos e sentimentos, a totalidade social (AGUIAR, 2015b).

Sendo assim, no processo de investigação das significações produzidas frente às perspectivas de futuro acadêmico e profissional, foi possível apreender que as perspectivas de futuro explicitadas pelos jovens pesquisados deram visibilidade a uma transformação social possível após a entrada no Instituto Federal, revelando a preferência da maioria deles em continuar a sua formação acadêmica no ensino superior. Entre as necessidades identificadas nos discursos dos jovens, que os levam a pensar em projetos futuros, evidenciam-se as necessidades de dar retorno à família e melhorar as condições de vida dos seus parentes mais próximos, o que podemos considerar como aspecto que atravessa o discurso dos participantes da pesquisa devido às suas condições socioeconômicas. Além disso, evidenciou-se entre os meninos a necessidade

de contribuição social por meio da profissão escolhida. Já entre as meninas destacou-se a necessidade de realização pessoal.

Cada um dos estudantes encontra uma via à satisfação das suas necessidades, alternativas essas multideterminadas pelo contexto social vivenciado por eles. Podemos observar que entre as opções de cursos reveladas pelos participantes, há alternativas que são consideradas socialmente como carreiras tradicionais e inclusive de alta concorrência nos vestibulares, além das opções por carreiras nas áreas tecnológicas, o que pode indicar igualmente uma mudança nos determinantes dessas escolhas dos jovens de classes menos favorecidas, passando a escolher carreiras mais valorizadas, em contraposição às escolhas de profissões de baixo prestígio social.

No que se refere às relações de gênero, evidenciamos que as alunas expressaram com maior ênfase a preferência por seguir a carreira na área tecnológica, assim como uma maior preocupação com a conciliação do trabalho e do estudo após a conclusão do ensino médio, sendo a alternativa de trabalhar na Marinha igualmente mais evidenciada no discurso das meninas. Tal observação pode indicar uma tendência à alteração na representatividade das mulheres nas carreiras de exatas e tecnológicas, gerando aumento do número de mulheres em trabalhos relacionados às essas áreas, bem como em carreiras militares. Compreendemos que são mudanças sociais complexas. No entanto, é possível vislumbrar contribuição para a ruptura de uma visão dicotômica estabelecida entre o feminino e o masculino, bem como, para a ruptura de estereótipos atribuídos aos gêneros que produzem significados em relação às carreiras mais ou menos adequadas aos homens e às mulheres.

Ainda com base nas análises realizadas sobre os motivos das escolhas dos jovens, percebemos que a escolha profissional dos alunos do ensino médio coloca-se como questão e concluímos que esse processo de escolha é fundamentado, aparentemente, em uma pequena variedade de aspectos, o que pode acarretar na fragilidade das decisões por parte dos jovens. Deste modo, defendemos a ideia propositiva, assim como o fez Bock, S (2010), de programa de orientação profissional, preferencialmente de base Sócio-Histórica, que permitisse aos estudantes do Instituto Federal a construção dos seus processos de escolha, de forma mais crítica e consciente a respeito dos seus projetos de futuro acadêmicos e profissionais. Não se trata de tomar decisões certas ou erradas, mas sim de escolhas que tenham como base uma variedade de aspectos e reflexões que as tornem mais consistentes, evitando que sejam carregadas por ideias fantasiosas sobre as profissões, pela noção de vocação ou por ideias naturalizadas acerca do trabalho e das carreiras.

Diante da centralidade no papel do Instituto Federal na ampliação das reflexões dos jovens em relação às suas perspectivas de futuro bem como em relação às suas visões de mundo, entendemos que essa ação educativa, aliada

ao suporte já existente na instituição por parte da equipe docente e dos demais servidores, possa gerar contribuição no sentido de alcançar os propósitos da formação integral proposta pelo IFMS/Campus Corumbá, bem como, os objetivos de seus cursos técnicos integrados que anunciam, entre outros aspectos, o compromisso social na direção de uma educação que potencialize o indivíduo, desenvolvendo sua capacidade de gerar conhecimento por meio de postura crítica frente a sua realidade socioeconômica, política e cultural (IFMS, 2014; IFMS, 2017). Tal ideia é reforçada por Frigotto (2012) ao defender a concepção de ensino médio integrado como condição para a constituição de sujeitos emancipados, criativos, capazes de fazer leitura crítica de suas realidades e que, igualmente, tenham condições de agir sobre a mesma. Portanto, chegamos à compreensão de que quanto mais a escolha de futuro estiver fundamentada em um processo mais consciente, maiores as chances que o sujeito terá de transformar, de fato, sua realidade e a realidade social de seu entorno.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2º sem. 2006, p. 11-25.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015b. p. 157-171.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015<sup>a</sup>. p. 117-135.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, v. 26, n. 2, p. 222-245.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sergio. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. *In*: OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 253-275.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, jul./dez. 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Edição do Kindle.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso. A escolha da carreira: entre o sonho e as possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: 21 abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008.

IFMS. **Projeto pedagógico de curso: Técnico em informática**. Corumbá: IFMS, 2017. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/cursos/integrado/informatica>. Acesso em: 1º mar. 2019.

IFMS. **Projeto pedagógico de curso: Técnico em metalurgia**. Corumbá: IFMS, 2014. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/campi/campus-corumba/cursos/integrado/metalurgia>. Acesso em: 1º mar. 2019.

SAWAIA, Bader Burihan. MAHEIRIE, Kátia. A Psicologia Sócio-Histórica: Um Referencial de Análise e Superação da Desigualdade Social. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe. 2, p. 1-3, jan. 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2009.



# CAPÍTULO 13

## DESCAMINHOS, MEDO E VIOLÊNCIA NO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*Maria Rita Ferreira dos Santos<sup>97</sup>*  
*Vanessa Catherina Neumann Figueiredo<sup>98</sup>*

---

No Mato Grosso do Sul, os Agentes de Segurança e Medidas Socioeducativas (ASSE) são os profissionais que acompanham adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade em toda sua rotina institucional. Esta sanção é a mais austera e proibitiva das previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), acionada quando há ameaça violenta ou severamente intimidadora, repetição de outras contravenções ou desrespeito a sentenças já dispostas. A internação em instituição educacional não é concebida como uma resposta penal às infrações, e sim como um meio de afastar totalmente o adolescente dos atos ilegais para que perceba e se responsabilize sobre os danos cometidos (VALENTE, 2015). Tendo como objetivo evitar a reincidência das contravenções, as medidas socioeducativas de reclusão devem colaborar para a construção de uma nova sociabilidade pautada no respeito às normas e leis (VINUTO, 2014).

Por estarem em um momento peculiar de desenvolvimento, a medida de privação de liberdade é breve e movida por razões extremas (SILVA, 2014), sendo da responsabilidade do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012) definir a equipe técnica e administrativa que irá atender e proporcionar aos jovens acautelados o desenvolvimento cognitivo, a emancipação e a autonomia. Para isso, deve ser assegurado o acesso aos direitos humanos e à educação como condição essencial para a modificação das circunstâncias capazes de conduzir à transgressão da lei.

Embora seja de responsabilidade dos agentes assegurar a educação não formal através de ações reintegradoras e da reelaboração de elos, são as

---

97 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus do Pantanal, é psicóloga na Clínica Route, no município de Corumbá – MS.

98 Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços e no curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus do Pantanal, em Corumbá – MS.

tarefas de contenção as mais requeridas pela gestão no âmbito da privação de liberdade, demonstrando um grande descompasso entre o proposto nas medidas socioeducativas e a perpetração da segregação nas instituições educacionais de internação (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008). A representação social e a influência histórica do tratamento degradante dispensado ao adolescente infrator, considerado perigoso e não merecedor de direitos (PATIAS; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2017), a falta de preparo dos trabalhadores para lidarem com jovens marcados por situações violentas, a confusão sobre como agir em situações emergenciais e a precária efetivação das políticas públicas de reinserção de crianças e adolescentes fortalecem a visão arbitrária de senso comum e enfraquecem a composição da identidade socioeducativa dos agentes e do serviço.

Levando em conta as falhas organizacionais/institucionais para a consecução das metas socioeducativas e as imprecisões e ambiguidades do cargo de ASSE, este artigo analisa as vivências de ex-agentes junto a jovens privados de liberdade no Mato Grosso do Sul, buscando identificar as estratégias utilizadas pelo coletivo na adaptação, enfrentamento ou ressignificação do sofrimento no trabalho, em um contexto atravessado pela violência<sup>99</sup>.

## Sofrimento psíquico e a psicodinâmica do trabalho

Enquanto atividade singular de mediação entre inconsciente e sociedade, trabalhar implica na transformação da realidade e do próprio sujeito. O trabalho é a expressão da ação humana para preencher o que não foi antevisto pela gestão; porém, trabalhar não é só produzir, mas também engajar a subjetividade para a superação dos obstáculos reais e afetivos, na direção de transformar o campo social e a si mesmo (UCHIDA; SZNELWAR; LANCMAN, 2011). A organização do trabalho define a concepção e a forma pela qual a gestão irá administrar o funcionamento institucional na sua infraestrutura, apoio, práticas e modo de proceder, assim como a divisão hierárquica, técnica e social a ser seguida. As políticas de pessoal traçadas delineiam os valores a serem seguidos na instituição e as tarefas de cada cargo, os requisitos para a contratação, promoção e avaliação de desempenho, conforme o tipo, a qualidade, a meta e a quantidade de serviço esperado.

99 Este capítulo é derivado da dissertação de mestrado realizada por Maria Rita Ferreira dos Santos intitulada *Prazer e sofrimento no trabalho de Agentes de Segurança e Medidas Socioeducativas (ASSE) em Mato Grosso do Sul*, sob orientação da professora Vanessa Catherina Neumann Figueiredo. A pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, com o suporte da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e com o apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Se por um lado é impossível prever todas as contradições, cobranças e dificuldades do trabalho real e que decorrem em vivências de ansiedade, é justamente na lacuna entre o prescrito e o real que se dá a contínua chance de reverter o destino nefasto do sofrer. Quando há liberdade e autonomia para o sujeito expressar sua criatividade nas situações inesperadas geradoras de agonia, dúvida e preocupação, é possível encontrar o bem-estar e a realização, sendo exatamente o espaço da imprevisibilidade que permite o engajamento subjetivo para achar soluções e se desenvolver (DEJOURS, 2007; LHUI-LIER, 2017). O zelo no trabalhar, convocado a partir da experiência afetiva suscitada nas dificuldades inusitadas, orienta a inteligência, agrega novas ideias e desenvolve aptidões ainda não ponderadas para resistir ao fracasso e efetuar o trabalho. O uso da engenhosidade via criação de artimanhas, macetes e truques, quando simbolicamente reconhecido pelo coletivo via julgamento da beleza, favorece a auto realização e a construção da identidade (DEJOURS, 2013). Logo, é na reelaboração do trabalho que se dá a ressignificação do sofrimento e a oportunidade de sublimar, experiência que possibilita a primazia de vivências saudáveis e prazerosas.

Por outro lado, a frustração por buscar reiteradamente soluções sem obter reconhecimento vai aos poucos minando os recursos para a mobilização subjetiva e dificulta a instauração da identidade profissional. Quando o indivíduo é revestido de impotência para acordar seus anseios às pendências do trabalho, sentindo-se incapaz para lidar e superar todas as demandas e incongruências do contexto laboral, adere ao uso das estratégias coletivas de defesa. Diferente dos mecanismos de defesa individuais, que protegem o ego da angústia originada nos conflitos intrapsíquicos, as estratégias coletivas minimizam a percepção da ansiedade emergente no trabalho e mantêm inconscientes os fatores organizacionais propulsores de sofrimento (MACÊDO, 2013). O compartilhamento de estratégias age como regra de conduta consensual, permitindo a continuidade do serviço quando não há chance de negociação ou quando todas as tentativas de lutar contra os próprios impulsos que exigem satisfação já foram feitas e fracassadas (MORAES, 2013).

Característicos de cada categoria profissional, os sistemas defensivos contribuem para a união do coletivo em torno de convicções, comportamentos e valores (MOLINIER, 2013). Apesar de funcionarem na conservação do psiquismo, abrandando o mal-estar, não promovem a emancipação nem a autonomia as estratégias de proteção são fundamentadas na racionalização de esquemas de reparação e guardam a relação de desejo e sublimação com o trabalho, as de adaptação se baseiam na negação do sofrer e na repressão do desejo, suscitando a subordinação a objetivos organizacionais e, em última instância, a exploração para o alcance de metas institucionais não condizentes com seu próprio querer (MEDEIROS; MARTINS; MENDES, 2017). Assim,

ainda que seu uso acenda algum domínio sobre a fragilização psíquica, a dissimulação, omissão ou recusa do sofrimento no trabalho instiga a exposição aos riscos negados (MORAES, 2013), sendo a apropriação da ideologia defensiva capaz de alienar e adoecer.

## Método

Foi realizada uma pesquisa qualitativa com base na teoria-metodológica da psicodinâmica do trabalho que, alicerçada na psicanálise e na teoria social, se constitui em uma disciplina clínica implicada no conhecimento e análise da saúde mental relacionada ao trabalho. Em razão da dificuldade de acesso aos funcionários ainda na ativa, ex-agentes das Unidades Educacionais de Internação (UNEI), do Mato Grosso do Sul, foram recrutados através da técnica *Snow Ball* (OLIC, 2009; VINUTO, 2014). Para Pollak (1989) e Schmidt e Mahfoud (1993), a entrevista pautada em lembranças permite a revisão das condutas, sensações e ideias construídas e compartilhadas, assim como a identificação ou renúncia dos sujeitos com as formas de pensar, experiências e práticas coletivas do passado, mostrando-se compatível com a proposta da psicodinâmica do trabalho, cujo momento de escuta e da fala privilegia a reflexão, compreensão e ressignificação dos sentimentos e condutas no trabalho, podendo redimensionar e propiciar novas elaborações acerca dos acontecimentos vividos.

## Participantes

Participaram do estudo 11 trabalhadores que já haviam atuado em espaços de privação de liberdade no Mato Grosso do Sul e não apresentavam vínculo com a UNEI no momento da pesquisa. Foram entrevistados nove homens e duas mulheres com idade entre 30 e 54 anos, seis casados, três solteiros e dois divorciados. O tempo de permanência como ASSE variou de 1 ano e 8 meses até 5 anos. Apenas três deles eram efetivos e o restante tinha vínculo contratual temporário de no máximo dois anos, com renovação de mais dois anos caso a contratante precisasse, refletindo a precariedade empregatícia nesses espaços. Quanto à escolaridade, no momento da entrevista quatro participantes tinham ensino médio, cinco possuíam graduação, uma pós-graduação e um doutorado. É importante ressaltar que apenas um deles já possuía graduação no tempo em que trabalhava como agente, oito tinham ensino médio completo e dois apresentavam ensino superior incompleto.

## Instrumentos

Utilizou-se um questionário sociodemográfico para levantamento dos dados pessoais composto por questões referentes à idade, gênero, estado civil,

escolaridade, emprego atual e o tempo em que foi agente. Também foram realizadas entrevistas individuais com roteiro semiestruturado para compreender as vivências de prazer e sofrimento, por meio de questões sobre a ocupação de agente, a história profissional, educacional e de capacitação, os relacionamentos socioprofissionais, a construção da identidade de agente-educador, sentimentos e adoecimentos decorrentes do trabalho, e as estratégias defensivas usadas frente aos sofrimentos no trabalho.

## **Local, período de realização da pesquisa e cuidados éticos**

Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas entre abril e maio de 2017, após aceitação prévia e assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo duração média de 1 hora e 30 minutos. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, sendo aprovada pelo número CAAE 65855617.5.0000.0021. Todos os procedimentos éticos pertinentes ao estudo foram seguidos. Para preservar o anonimato foram atribuídos nomes fictícios aos participantes.

## **Análise de dados**

As entrevistas foram transcritas na íntegra e avaliadas conforme a Análise do Núcleo de Sentido (MENDES, 2007), priorizando-se aspectos reais e simbólicos da interação dos sujeitos com o contexto de trabalho vivido na época em que exerciam a função. As narrativas foram organizadas tanto na sua expressão manifesta e recorrente como nos conteúdos latentes, psicológicos, contraditórios, menos recorrentes, permitindo o delineamento de três categorias: a rotina de trabalho com jovens acautelados; a difícil construção da identidade socioeducativa; e estratégias, patologias e adoecimentos no contexto de violência.

## **Resultados e discussão**

### **(1) A rotina de trabalho com jovens acautelados**

Nas 10 unidades existentes no Mato Grosso do Sul, as tarefas mais requisitadas eram referentes à segurança do local e contenção dos adolescentes, lógica também expressa na arquitetura predial blindada. O grande contingente de internos a serem atendidos por uma quantidade insuficiente de agentes gerava desgaste e danos físicos, principalmente quando a jornada se estendia madrugada a fora. A falta de cômodos preparados para o descanso, aliada à

exigência de estarem em constante estado de alerta, causava insônia e ocasionava experiências degradantes: “Eu acho que é um trabalho que você define ... eu fico até me questionando porque alguns colegas se acomodaram e ainda estão ali dentro, sabe?!” (DENIS, 5 de maio de 2017, entrevista individual).

Geladas no inverno e muito quentes no verão, as unidades serviam alimentação de má qualidade e eram sujas: “[...] teve uma época que ficaram sem verba para ter as três mulheres que limpavam, ficou só com uma, daí a gente mandava os meninos limparem, mas ficava nojento! Chegava a feder” (EVERSON, 8 de maio de 2017, entrevista individual). A situação piorava por conta do comportamento dos internos na entrada dos alojamentos: “[...] vou te falar que eu não gostava de passar ali na frente das celas, justamente pelo cheiro. Mas eu sabia que eles faziam isso de pirraça, eles mijavam ali de propósito e chamavam a gente” (VOLNEI, 27 de abril de 2017, entrevista individual).

Desprovidos de conhecimentos para a prática educativa, os agentes faziam uso de ações repressivas para conseguirem obediência dos que consideravam incapazes de conviver em sociedade. O controle dos adolescentes era aprendido junto aos agentes mais antigos, principalmente nas ocasiões de extrema tensão e que requeriam pronta solução \_ como nos casos de motim, tentativa/início de rebelião e algazarras no alojamento e/ou refeitório \_, momento em que criavam ou se utilizavam de macetes para não serem agredidos.

Mediante a propagação do discurso institucional de que a educação para a correção moral deveria se dar pela imposição disciplinar, faziam uso de medidas repressivas para a modificação dos hábitos e obediência dos internos (FOUCAULT, 2014), adotando uma postura autoritária nas ocasiões em que se sentiam ameaçados, mesmo quando não havia indicativos de que ofensivas e ataques viessem realmente a acontecer. Já quando precisavam vistoriar e retirar armas brancas dos alojamentos, ou em circunstâncias nas quais precisavam evitar fugas e defender suas próprias vidas (em situações de tumulto, revolta e insatisfação), faziam uso da força física para a contenção: “Não tinha nada pra segurança, só os cassetetes né... mas não usava ele todo dia, era só quando os moleques pediam, pediam... assim... quando eles faziam bagunça [...]” (VOLNEI, 27 de abril de 2017, entrevista individual).

Para se protegerem e serem respeitados, os agentes agiam de maneira hostil nos momentos em que ensinavam novas regras sociais, situação que se complicava quando a unidade abrigava um número excessivo de jovens: “[...] ficavam muito aglomerados e era uma situação de tensão quando tinha muitos [internos] assim, né... porque daí não aumentavam o número de agentes” (VÂNIA, 3 de maio de 2017, entrevista individual).

Constatou-se a indiferença relativa à situação dos internos, que dormiam no chão ou em redes esticadas pelas grades dos alojamentos. A falta de capacitação para lidarem com a superlotação de jovens assinalados por situações

violentas e/ou violação de normas/leis contribuía para a contínua negligência dos direitos. Mesmo tendo sido recomendado aos governos estaduais que revisassem o projeto arquitetônico e o acolhimento máximo de 40 adolescentes/unidade, as narrativas mostram que as alterações necessárias e sugeridas no relatório elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (2006) não foram acatadas.

## **(2) A difícil construção da identidade socioeducativa**

Em contradição à proposta da medida socioeducativa de internação baseada no ECA, a compreensão institucional da privação de liberdade como castigo balizava a estima por práticas de vigilância e disciplina acionadas pelos agentes (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008). A atribuição de conter fuga ou atos impróprios para esse fim era valorizada e incorporada ao repertório do grupo através da observação dos macetes dos mais experientes, especialmente quando eram surpreendidos.

Frente à predominante lógica penal corretiva e punitiva, a função socioeducacional era desarticulada. Nenhum dos participantes disse ter recebido qualquer orientação, designação ou cobrança pela realização de tarefas que apoiassem a ressocialização e a ressignificação dos atos cometidos. Ainda que essas ações fossem antevistas e essenciais para a internalização de novos valores por parte dos adolescentes, não eram apreciadas nem efetivadas naquele trabalho real, situação lamentada por três entrevistados: “Não passavam pra gente essa história de socioeducação. A educação era na sala das professoras” (ADRIANO, 22 de abril de 2017, entrevista individual).

A reprodução da lógica carcerária aparecia também na inadequação e desajuste do espaço para a adesão a um trabalho educativo. Diferente do preconizado pela lei n. 12.594 e pelo ECA, não havia espaço adequado para apoio, conversação, uso de computadores ou recreação em nenhuma unidade cujos entrevistados tinham atuado. Em suas narrativas refutaram qualquer tipo de procedimento ou conduta protetiva para o retorno eficaz dos internos à sociedade, como a reflexão de novos projetos de vida ou diálogos sobre novas formas de relacionamento com o mundo, fragilidade ético-pedagógica que dificultava a construção e o acesso a uma vida digna (SOUZA, 2013).

A busca por reconhecimento em um sistema organizacional rígido, fechado, normativo, levava à complacência com a conduta negligente dos diretores que não atendiam às solicitações por melhores condições de trabalho, assim como à proteção dos colegas que se mostravam agressivos com os internos, conduta constatada quando ocultavam quaisquer ocorrências passíveis de penalidade nos registros diários de atividades. Essa cultura de violência aumentava a chance de desrespeito mútuo, pois dificultava a formação de

vínculos amistosos e a adoção de uma postura ética de ensinar junto aos jovens (TIELLET; MAGALHÃES; FREITAS, 2017).

Nos momentos de rebelião deflagrados por transferência, mudança de alojamento, falta de familiares nos dias de visita, insuficiência de condições materiais, sumiço ou falta de objetos pessoais, era comum serem atingidos por objetos lançados do alojamento, como água do vaso sanitário, urina e cuspe. Em decorrência do vexame de terem de limpar a sujeira ocasionada pelos internos e do medo de serem atacados ou mortos, sentiam-se cada vez mais desalentados sobre a efetiva mudança comportamental através da civilidade.

O fato dos participantes não receberem capacitação, nem conhecerem outra forma de trabalhar diferente do já aprendido em presídios e na segurança privada, reafirmava a função repressora e agregava sentido à identidade de segurança, ainda que de modo precário e parcial (ANDRADE, 2017; CODINHO, 2014; HERCULANO; GONÇALVES, 2011): “Quando a gente entra lá eles fazem uma capacitação; temos umas palestras sobre o que é a instituição, os adolescentes e tal, e depois alguém que já trabalha lá mostra pra gente o que temos que fazer” (LUANA, 7 de maio de 2017, entrevista individual).

Era na função de segurança que os agentes experimentavam alguma satisfação, quando era conferida a absorção dos valores penais na cooperação e amparo aos colegas. Já os que tentavam lidar com os adolescentes de forma cortês eram rechaçados: “O agente não tem nada a ver com o interno, ninguém lá é amigo deles, se fizer isso tá lascado” (VANDO, 15 de maio de 2017, entrevista individual).

### **(3) Estratégias, patologias e adoecimentos no contexto de violência**

Aspectos como o desconhecimento sobre as ambíguas atribuições, a falta de clareza de como agir em situações emergenciais imprevistas e a ausência de reconhecimento gerencial da educação social como parte essencial do cargo bloqueavam a reelaboração do sofrer. Ter de lidar diariamente com situações ansiogênicas e degradantes, sem respaldo institucional, fadigava, corroía a reinvenção subjetiva com o fazer e tornava o grupo cada vez mais indiferente ao sofrimento alheio: “acredito que lá eu me tornei um pouco mais insensível com esse público [...]” (VÂNIA, 3 de maio de 2017, entrevista individual).

O medo de serem agredidos realimentava o uso de estratégias defensivas de adaptação. A adoção de uma postura corajosa, forte e destemida, revelava a estratégia coletiva do cinismo viril (DEJOURS, 2006a), que instigava o revide por meio de intimidação, repreensão e humilhação: “Eu via que tinha uns que entravam ali e não eram agressivos, não agiam de tal forma, mas depois de um tempo eles tomavam tais comportamentos pra si” (LUANA, 7 de maio de 2017, entrevista individual).



Tal ideologia defensiva, explorada pela gestão, era conveniente para perpetrar os valores organizacionais de punição, cuja expressão se dava na banalização da agressividade e da negligência, no distanciamento afetivo e na falta de empatia com as mazelas dos internos (MEIRELES; ZAMOTTA, 2017). Para lidarem com o medo os sujeitos acabavam aderindo aos desvios de conduta, mostrando-se dignos de confiança quando agiam com a valentia e a coragem ditadas tacitamente pela gestão. Assim, ao buscarem apoio e proteção acabavam contribuindo para a perpetuação da violência. A mórbida adaptação a pensamentos, crenças, sentimentos, valores e ações moralmente questionáveis fundamentava o comportamento normopático de defesa (DEJOURS, 2006a), disfarçando o temor e a periculosidade daquele trabalho (VINUTO; ABREO; GONÇALVES, 2017).

Embora transparecesse eficácia e adaptação (CODINHOTO, 2014), a expressão contínua de virilidade foi lembrada com aflição:

No máximo [causou] uma síndrome do pânico né (risos), mas nada confirmado nem nada, também nunca fui atrás pra saber, nem eu sei (risos) ... agora é engraçado, no dia também fingi que foi, mas é que como todo mundo fala, que ter um trabalho assim a pessoa contrai essa síndrome, acho que pode ter acontecido comigo também (ADRIANO, 22 de abril de 2017, entrevista individual).

A servidão aos valores carcerários e a sujeição àquele trabalho sujo (DEJOURS, 2006b), dentro de uma instituição rígida atravessada pela violência, era potencialmente alienante, tolhia a expressão da subjetividade e a ressignificação de aspectos organizativos (LHUILIER, 2017), decorrendo em manifestações psicossomáticas:

Bateu tipo uma síndrome do pânico lá dentro, que eu sentia que eu tinha que sair dali de qualquer jeito, se eu não saísse dali eu iria morrer! Aí nesse dia eu passei muito mal, daí eu pedi para um agente me levar no hospital (VÂNIA, 3 de maio de 2017, entrevista individual).

Por medo de vingança, quando os agentes recebiam ameaças usavam de ironia e zombavam do comportamento aguerrido, já que a preocupação com os adolescentes fora do espaço laboral forçava mudanças de hábitos sociais: “teve um show lá, [pensei] melhor não ir. É receio de encontrar eles lá; mas não é questão de me amedrontar, é uma questão que estou te dizendo, que você tiver com sua família você não vai” (VANDO, 15 de maio de 2017, entrevista individual). A desconfiança das intenções dos internos aparecia também no momento das refeições, não apenas por não confiarem na limpeza e higiene: “Sabe lá o que eles podem fazer né? É difícil confiar neles. Assim,

não duvido que já tenham cuspid no café. Infelizmente era o que a gente tinha” (DANILO, 23 de maio de 2017, entrevista individual).

Para além dos muros organizacionais, o sofrimento e adocimento decorrentes do trabalho desgastante e exaustivo enrudecia e tornava a agressividade uma reação comum (FRANCO, 2008): “Acho que lá me tornei um pouco mais agressivo sabe, falava com mais força, algumas pessoas me reclamavam disso” (EVERSON, 8 de maio de 2017, entrevista individual). A convivência em um espaço violento e sem abertura para a sublimação alastrava a hostilidade e invadia de maneira imperiosa as relações cotidianas e familiares.

## Conclusão

Este estudo analisou o trabalho de agentes na medida socioeducativa de internação, em suas divergências, descaminhos e repercussões psíquicas e sociais. Embora seja baseado em lembranças, os resultados são atuais e refletem o trabalho esvaziado de sentido que compromete a saúde mental dos agentes e o alcance da meta de reinserção social dos que se encontram privados de liberdade. Conforme os relatos, os trabalhadores não tinham clareza de sua responsabilidade na transformação da vida dos adolescentes, deixando de prover fatores de proteção, respaldo necessário para a inclusão social exitosa. Seguindo o discurso institucional disciplinador para a correção moral, a gestão não estimulava o atendimento individual nem a acolhida respeitosa e complacente às singularidades.

A lógica punitiva ativava e mantinha a ideologia defensiva da virilidade enquanto exigência coletiva de enfrentamento às frequentes situações inseguras que requeriam a contenção dos internos, mesmo quando se mostrar combativo não aplacava o sofrer. Por sua vez, a gestão explorava a virilidade e autorizava a produção de ameaças e hostilidade quando reconhecia a apropriação dos valores prisionais por parte dos agentes.

Como os trabalhadores reproduziam o discurso segregacionista e descreditavam na ação educacional para a recuperação dos adolescentes em conflito com a lei, exerciam basicamente a função de segurança, sendo o serviço caracterizado pela violência. Era na exploração da ideologia da virilidade que a gestão validava a institucionalização de práticas combativas e negligentes, percebidas como necessárias para lidarem com os perigos da função de conter e disciplinar. Também entre os contratados temporariamente se constatou a subserviência à agressividade, pois no receio de perderem o emprego silenciavam quaisquer questionamentos sobre a organização.

A denegação do sofrimento, constituída na ruptura com a experiência autêntica do trabalho, trazia a distorção da realidade e levava à alienação e submissão dos desejos aos projetos institucionais, situação visível quando fraudavam dados

para isentar os colegas e garantir as metas organizacionais. Se por um lado a racionalização justificava a adesão ao comportamento normótico, deixando inconsciente o consentimento irrestrito a condutas moralmente condenáveis (DEJOURS, 2006a), a ideia ansiogênica reprimida ressurgia nas recorrentes reações psicossomáticas, ataques de angústia derivados do desamparo e medo de morrer, e nos ataques de pânico relatados (COSTA; QUEIROZ, 2011).

Defende-se, portanto, o estabelecimento de uma política de desenvolvimento profissional revigorante, baseada em práticas de ensino não formal junto aos internos (TEIXEIRA, 2015). Entende-se que a assimilação da necessidade do trabalho educativo para a transformação da vida dos internos e a retomada do poder de agir conforme o próprio desejo teriam a pujança de ressignificar o fazer, abrindo a possibilidade de dar outro destino ao sofrimento que não o adoecer.

Em concordância com a psicodinâmica clínica do trabalho, foi durante as entrevistas que os participantes puderam refletir e conhecer a importância das ações socioeducativas na reconstrução das trajetórias de vida dos internos (ZAPPE; DIAS, 2011). Mesmo prevalecendo a percepção do cargo como pertencente à área da segurança, dois participantes, exatamente os com maior escolaridade, revelaram terem mudado sua visão a respeito das possibilidades do atendimento aos adolescentes.

Em que pese o fato de os participantes não serem mais atuantes nas medidas de privação de liberdade, as análises fincadas em memórias indicam, ainda hoje, o duplo desafio para a gestão do SINASE em conciliar aspectos restritivos e pedagógicos, com a extinção do ideal carcerário. Tal provocação passa pela assimilação da educação como meio eficaz para recuperar e ressocializar, em contraposição ao modelo penal (GONÇALVES; SERENO; ABREO, 2017; PATIAS; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2017; SILVA, 2014). Nesse sentido, propõe-se a escuta dos agentes na atividade, em um espaço que garanta o livre debate e o repensar sobre os aspectos organizacionais e simbólicos, de forma a auxiliar na atividade deontológica sobre o que não seja justo ou salutar ao coletivo (DEJOURS, 2016). Por parte da gestão, permitir e validar a recriação do trabalho sob o prisma educacional é parte do caminho para o alcance da reintegração e desenvolvimento de jovens assinalados pela violência e para a promoção da saúde mental dos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

AGUINSKY, Beatriz; CAPITÃO, Lúcia. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. **Revista Katálysis**, v. 11, n. 2, p. 257-264, 2008.

ANDRADE, Aedra Sarah de. “**Aqui as flores nascem no concreto**”: negociações nas atuações laborais de agentes socioeducativos. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o sistema nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional, e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 3. Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 13563-577.

CODINHOTO, Elizangela. **Cortinas de ferro**: o trabalho real de socioeducadores de uma unidade socioeducativa de internação do estado de Rondônia. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Direitos Humanos**: um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. 2. ed. Brasília: CFP, 2006.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves de. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.

COSTA, Veridiana Alves de Sousa Ferreira; QUEIROZ, Edilene Freire de. Transtorno de pânico: uma manifestação clínica do desamparo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 3, p. 444-456, 2011.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução: Luiz Alberto Monjardim. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006a.

DEJOURS, Christophe. A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, v. 33, n. 2, p. 9-28, 2013.

DEJOURS, Christophe. Aliénation et clinique du travail. **Actuel Marx**, v. 39, n. 1, p. 123-144, 2006b.

DEJOURS, Christophe. **Le choix**: souffrir au travail n'est pas une fatalité. Paris: Bayard, 2015.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. *In*: MENDES, Ana Magnólia; LIMA, Suzana Canez da Cruz; FACAS, Emilio Peres (org.). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2007. p. 21-26.

DEJOURS, Christophe. Psychodynamique du travail et politique: quels enjeux? **Travailler**, v. 36, n. 2, p. 75-90, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Erich Montanar. **Uma casa sem regras**: representações sociais da FEBEM entre seus trabalhadores. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2008.

GONÇALVES, Hebe Signorini; SERENO, Graziela Contessoto; ABREO, Leandro de Oliveira. O fazer socioeducativo: Trabalhando com os agentes. *In*: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de (org.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos**. Curitiba: Appris, 2017. p. 202-220.

HERCULANO, Jose Antonio Haas; GONÇALVES, Marcelo Gomazzi. Educador social: segurança e socioeducador, a conciliação. **Serviço Social em Revista**, v. 14, n. 1, p. 74-101, 2011.

LHUILIER, Dominique. O agir em psicossociologia do trabalho. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 1, p. 295-311, 2017.

MACÊDO, Katia Barbosa. Sublimação. *In*: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 439-443.

MEDEIROS, Solene Nobre de; MARTINS, Soraya Rodrigues; MENDES, Ana Magnólia. Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho de monitoramento aéreo de trânsito. **Trivium**, v. 9, n. 1, p. 74-90, 2017.

MEIRELES, Camila de Carvalho; ZAMORA, Maria Helena. Sistema socioeducativo e tecnologias de poder: análises preliminares sobre os agentes socioeducativos. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 16, p. 17-25, 2017.

MENDES, Ana Magnólia. Pesquisa em psicodinâmica do trabalho: a clínica do trabalho. *In*: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 65-87.

MOLINIER, Pascale. **O trabalho e a psique. Uma introdução à psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Paralelo 15, 2013.

MORAES, Rosangela Dutra de. Estratégias defensivas. *In*: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 153-157.

OLIC, Mauricio Bacic. A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de unidades destinadas a jovens infratores. **Cadernos de Campo**, n. 18, p. 107-125, 2009.

PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, e131636.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SILVA, Amanda Santos. **De menor infrator ao adolescente em conflito com a lei: um estudo sobre o sistema socioeducativo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, 2014.

SOUZA, Patrica Laurindo Calado de. **Trajetórias sociais e profissionais: a ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

TEIXEIRA, Joana D’Arc. Sistema socioeducativo em questão: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 12, p. 223-254, 2015.

TIELLET, Maria do Horto Sales; MAGALHÃES, Josiane; FREITAS, Ildemar da Silva. Potencialidades de reinserção social do adolescente infrator através de atividades de esporte e lazer no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cáceres/MT. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 230-257, 2017.

UCHIDA, Seiji; SZNELWAR, Laerte Idal; LANCMAN, Selma. Aspectos epistemológicos e metodológicos da psicodinâmica do trabalho. **Travailleir**, v. 25, n. 1, p. 45-59, 2011.

VALENTE, Fernanda Pinheiro Rebouças. **O processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, DF, 2015.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

VINUTO, Juliana; ABREO, Leandro de Oliveira; GONÇALVES, Hebe Signorini. No fio da navalha: efeitos da masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 54-77, 2017.

ZAPPE, Jana Gonçalves; DIAS, Ana Cristina Garcia. Grades não prendem pensamentos: limites da institucionalização na reconstrução do projeto de vida do adolescente. **Psico**, v. 42, n. 2, p. 220-227, 2011.





## CAPÍTULO 14

# A CONSTRUÇÃO DA AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E A PRIORIDADE SOBRE A QUALIDADE

*Fabiano Santos<sup>100</sup>*  
*Cristielly C. Silva<sup>101</sup>*  
*Euclides Gussule<sup>102</sup>*  
*Rennan A. Santos<sup>103</sup>*

### Introdução

Este artigo visa explicitar como a construção de uma agenda internacional para a educação vai se efetivando e, com ela, o conceito de qualidade da educação associa-se ao de aprendizagem e qualidade docente, tornando-se central para o campo das políticas educacionais. O período de análise toma como referência os anos 1990 até os dias atuais (2020), pois compreende a realização dos três grandes Encontros Mundiais de educação (Jomtien, Dakar e Incheon), responsáveis por traçar objetivos e metas para o campo educacional.

Os anos de 1990 marcam um momento de profundas transformações na governança dos países periféricos. Através da difusão de reformas nos estados, procurou-se estabelecer mecanismos que facilitassem a consolidação do novo modelo capitalista em crescimento, o neoliberalismo<sup>104</sup>. As críticas sobre o

100 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor do curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

101 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, atualmente é Coordenadora do Município de Ladário – MS da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marquês de Tamandaré.

102 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, atualmente é professor da educação fundamental em Moçambique.

103 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, atualmente é professor efetivo do município de Bonito-MS, atuando na área de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Izaltina Vieira Coelho.

104 O entendimento de influência neoliberal para a formação educacional, de acordo com Giron (2012), vem para simplificar conteúdos, responsabilizar o indivíduo e desresponsabilizar o Estado quanto à aprendizagem do aluno. Para a autora, essa influência torna o ser humano um 'mero consumidor' e, dessa forma, traz para a escola o gerenciamento empresarial, o que reflete uma formação para o trabalho (o indivíduo deixa de ser aluno para se tornar consumidor).

Estado foram duras e cumpriram papel fundamental na definição de novas estratégias nos anos 1990 e 2000.

Segundo Neves (2005) o neoliberalismo assume a nova roupagem do capitalismo e, com ela, a educação torna-se essencial para ampliar os consensos da suposta naturalização do sistema econômico e, acima de tudo, redefine o papel do Estado e auxilia na formação do trabalhador de novo tipo. ‘

Neste cenário, o papel da educação ganha destaque, passando a ser vista como força motriz para transformação produtiva e de desenvolvimento econômico neoliberal nas sociedades. Portanto, como aponta Oliveira (2009), evidencia-se a conexão entre educação-conhecimento e desenvolvimento econômico, passando a educação a ser entendida, na ótica neoliberal, como um problema intimamente ligado às bases econômicas. Logo, o discurso neoliberal se resume em compreender a educação como a responsável por uma ação estratégica, visto que toma caráter de formação para o mercado de trabalho e, concomitantemente, procura consolidar seus pressupostos na sociedade.

Sob forte influência neoliberal, as políticas educacionais passam a recomendar diversas ações com cariz gerencial. As reformas ocorridas nos Estados nacionais, principalmente nos países periféricos, marcam o momento de grande investida destes Organismos Multilaterais (OM) sobre a educação, procurando alinhá-la à lógica privatista do setor de serviços. As escolas eficazes, tornam-se o modelo a ser seguido por aqueles que pretendiam inserir seu sistema na esfera da eficiência e eficácia dos serviços oferecidos. Com essa premissa, propõem-se mudanças na gestão, formação de professores, avaliações, organização do trabalho pedagógico etc. O discurso para as mudanças era o de que a qualidade da educação ia de mal a pior e novas medidas deveriam ser adotadas para evitar o suposto “colapso”. Os OM se organizavam como arautos destas mensagens e o fizeram de diversas formas: divulgação de apostilas, documentos, elaboração de encontros, formação com sistemas de ensino de países, dentre outras.

Estavam, assim, constituídas as condições materiais para que uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004) fosse elaborada e tivesse como principais agentes os OM. O conteúdo desta agenda é, certamente, amplo e bastante diverso. Toma como referência o objetivo de usar a educação como ferramenta para o desenvolvimento do capital e o faz com importantes diferenças entre os anos 1990, 2000 e os dias atuais. Vamos demonstrar que a agenda prioriza, nos anos 1990 a ampliação do acesso à educação fundamental, já que muitos países periféricos tinham graves problemas com o analfabetismo e isso constituía um entrave ao desenvolvimento das aspirações capitalistas. Com políticas do tipo *up-down*, ou seja, que chegavam às escolas de forma menos participativa, os objetivos foram atingidos parcialmente e novas estratégias tiveram que ser adotadas. Os anos 2000

em diante mostraram que estas novas ações, do tipo *down-up*, de baixo para cima, foram muito mais eficazes porque envolveram os sujeitos, principalmente aqueles que receberam as políticas no “chão da escola”. É com essas características que a agenda vai priorizando slogans com “áurea positiva” (CONTRERAS, 2002) e conceitos como qualidade e aprendizagem vão se destacando nas recomendações dos OM e, portanto, vão se tornando centrais na agenda internacional para a educação.

## **A construção de uma agenda internacional para a educação desde Jontiem até Incheon**

A partir de 1990, a presença dos OM se tornou marcante em termos organizacionais e pedagógicos, promovendo inúmeros eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). É a partir desse contexto que Dale, (2004) analisa a formulação de “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE).

Esta agenda para educação é o resultado de uma série de propostas sistematizadas em políticas, ações e eventos em todo o mundo. Alguns destes eventos são ainda mais importantes para a agenda, pois envolvem inúmeros Organismos Multilaterais e são resultados de avaliações de um período de implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal.

Trata-se das conferências mundiais de educação, realizadas em 1990, 2000 e 2015 nas cidades de Jomtien, Dakar e Incheon, respectivamente. A partir dessas conferências, alguns objetivos educacionais foram disseminados como necessários para o desenvolvimento econômico de países considerados periféricos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

A formulação de uma agenda internacional para a educação evidencia-se como fundamental para direcionar ações consideradas estratégicas para o desenvolvimento do capital. Como decorrência da incorporação do discurso internacional, observamos clara

[...] adaptação à globalização econômica, combate a pobreza, impactos das tecnologias da informação e comunicação na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos (LIBÂNEO, 2014, p. 17).

Da mesma forma,

[...] propondo liberalização do mercado, estímulo à competitividade de produtos e serviços, viabilização da privatização e da desnacionalização,

alteração na relação entre público e privado, descentralização e recentralização, eficiência e produtividade dos setores sociais, além da adesão às promessas de mercado livre (SILVA, 2014, p. 69).

Libâneo (2014) enfatiza que o combate à pobreza, o aumento da produtividade, o enfrentamento de problemas concernentes ao desenvolvimento econômico são alguns dos conteúdos e métodos da educação para satisfazer a necessidade básica de aprendizagem e de capacitação dos indivíduos, sob a ótica do mercado.

A globalização amplificou a inserção de todas as nações no processo de produção capitalista, que abarca a economia, a política e a cultura. Leva ao sistema educacional influências não só financeiras, mas conceituais, reestruturando a própria noção de educação enquanto atividade que passa a ser considerada privada, torna-se mercadoria (SOUZA, 2016). Fonseca (2009) expõe que os planos educacionais adotaram as ideologias dos governos estabelecidos. O fenômeno de globalização, segundo Souza (2016), não se reduz a um país, pois a influência implica a governação global<sup>105</sup>.

Em decorrência do processo de globalização, ocorreu em 1990 a Conferência Mundial de Educação Para Todos, cujos objetivos eram: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque sobre os problemas educacionais; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar as atenções na aprendizagem; 5) Aumentar os meios e o raio de ação da educação básica; 6) propiciar um meio adequado à aprendizagem; 7) fortalecer as alianças com as Organizações Governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos e com a família; 8) investir recursos sobre a educação básica visando a ampliação do desenvolvimento econômico.

Tais objetivos, embora mencionassem a aprendizagem como umas das preocupações das ações, acabaram tornando-se periféricos diante do desafio de universalizar a educação básica. A estratégia de universalização tinha clara pretensão de desenvolver economicamente os países, considerando a educação como mecanismo para o desenvolvimento de capital humano, para o desenvolvimento da competitividade entre os países. “Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (UNESCO, 1998, n. p.).

Havia uma clara relação entre a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade da aprendizagem. Entretanto, a avaliação que se faz atualmente é que o maior enfoque se deu sobre a universalização e que isso

105 De acordo com a discussão que o autor traz, governação global implica um conjunto de dispositivos políticos e econômico que não se reduz a um país; é uma estrutura de influência conduzida para manter o sistema capitalista.

desenvolveu importante déficit sobre a aprendizagem. Em termos econômicos, as políticas educacionais dos primeiros anos dos anos 1990 deslocam sua funcionalidade: passam a destacar ações voltadas à ampliação da competitividade, à implementação de serviços eficientes e eficazes, sempre tendo em vista a ampliação da produtividade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). Dos meados de 1990 em diante o foco deixa de ser a competitividade e produtividade e passa a ser o combate à pobreza. Nesse período, termos como justiça social, equidade, coesão social, inclusão social passam a ser centrais e demonstram que o interesse era conceber a educação como salvacionista e redentora dos problemas sociais. “No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44).

Libâneo (2014) pontua que a conferência de Jomtien resultou, em vários países, na adequação das suas políticas educacionais às propostas economicistas do BM. A educação para os mais pobres – que se vincula às necessidades de aprendizagem mínima, com atenção aos rendimentos nas avaliações, na competência, nos saberes e nas habilidades – é usada como argumento para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Ou seja, a escola mantém conteúdos mínimos e necessários ao trabalho e ao emprego, subtraindo a contribuição ao desenvolvimento da personalidade e das capacidades intelectuais dos indivíduos (LIBÂNEO, 2014).

A Conferência de Dakar, realizada no ano 2000, reavalia as metas da universalização da educação básica, chegando à conclusão que houve avanços se comparado ao início da agenda em 1990, especialmente no acesso ao ensino fundamental. No entanto, entre outros apontamentos, o documento centra-se nos desafios de uma aprendizagem que garanta qualidade e

[...] satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser: É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2000, p. 6).

Percebemos que, apesar do discurso das necessidades básicas de aprendizagem já estarem presentes em Jomtien, a meta central da agenda, naquele momento, foi a educação para todos. Porém, conforme elucidada o trecho neste contexto, os holofotes são direcionados a aprendizagem, que já abarcada conceitos gestados durante a década de 1990 como os pilares da aprendizagem, lançados pelo documento *Educação: um tesouro a descobrir* também produzido pela UNESCO.

O novo foco sobre a aprendizagem implica um conjunto de ações que impactam profundamente a escola, mudam a forma como fazem a gestão e a organização do trabalho pedagógico, redefinem prioridades de ensino, redefinem, até mesmo, os conteúdos trabalhados. Aliando melhoria da qualidade da aprendizagem ao desempenho escolar, tanto de alunos como, principalmente dos professores, a agenda é revitalizada, sem perder de vista o atendimento às demandas do capital. O documento de Dakar explicita seis objetivos que deveriam ser alcançados até o final de 2015, quando se realizaria a nova conferência de Educação para Todos. Tais objetivos, em linhas gerais, destacam: 1) a expansão e melhoria dos cuidados com a educação infantil; 2) a atenção para o acesso à escola de grupos minoritários e fragilizados socialmente (meninas, crianças pertencentes a grupos étnicos desfavorecidos); 3) o acesso a aprendizagem de jovens e adultos; 4) o alcance de 50% de alfabetização de jovens e adultos até o ano de 2015; 5) a eliminação das disparidades de gênero na educação até o ano de 2015; 6) e a melhoria da qualidade da educação, assegurando excelência para todos.

Dentre os objetivos apresentados em Dakar, destacam-se, por sua relação direta com a busca por melhoria da qualidade da aprendizagem:

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os alunos [...]; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais a vida (UNESCO, 2001, p. 9).

O documento aponta, ainda, que os esforços dos governos para a garantia desses objetivos estão relacionados à:

I. Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; [...] III. Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento da educação; IV. Desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; [...] VIII. Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos; IX. Melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores (UNESCO, 2001, p. 9).

As ações anunciadas para melhorar a qualidade da aprendizagem ocupam grande parte do documento de Dakar e vão se constituir o cerne das propostas em todo o mundo.

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida (UNESCO, 2000, p. 17).

O documento vai explicitar, ainda, a relação intrínseca que passa a ter o conceito de qualidade com o de aprendizagem e as formas de mensurar o sucesso desta relação. Em outras palavras, para garantir uma aprendizagem de qualidade adota-se como estratégia “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida” (UNESCO, 2001, p. 20).

Em 2015, na cidade de Incheon, ocorre nova reunião mundial, com os mesmos objetivos que Dakar: reafirmar a visão do movimento global de Educação para Todos. Vale destacar que a estratégia para produzir o consenso era afirmar que se tratava de uma nova visão para a educação. “A novidade da Educação 2030 é seu foco no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p. 6).

De acordo com nossas análises, entretanto, não se trata de uma nova visão, mas da reafirmação das estratégias e perspectivas já defendidas anteriormente (talvez com a utilização de vocabulários diferenciados, e até estratégias pouco utilizadas no passado). Segundo o documento, a nova visão se baseia no oferecimento de uma educação inclusiva, equitativa e que gere uma aprendizagem para todos ao longo da vida. Como pode-se perceber, não há novidade neste enunciado daqueles já apresentados em tantos outros documentos disponibilizados pelos OM. A defesa pela universalização da educação remonta os anos 1990; a ideia da aprendizagem como eixo central da educação fez parte das estratégias dos OM ao longo destes 15 anos do novo milênio.

O documento reforça a centralidade que a avaliação externa terá como métrica para definição de uma educação de qualidade: “Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2016, p. 4).

É possível, ainda, observar que o professor é mantido como figura principal (protagonista e obstáculo) das ações. Destaca-se a confirmação de que o professor deve ser “empoderado”, “recrutado adequadamente”, “bem treinado”, e que seja “eficiente”, dirigido de maneira eficaz. Isso mostra mais do mesmo, reapresenta prioridades antigas, com conceitos apresentados de outra forma. Em 1990, a Unesco apontava como um de seus objetivos “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Não obstante, em 2015, reitera esse objetivo propondo “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO 1990, 2015).

Os conteúdos priorizados continuam os mesmos: leitura, escrita e matemática. Entretanto, sua ênfase é reforçada ao associá-los à uma educação de qualidade: “Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas” (UNESCO, 2016, p. 9).

A qualidade da educação associa-se apenas alguns conteúdos, aqueles mais importantes para o desenvolvimento econômico. As três últimas décadas mostram esforço importante para disseminar em todo o mundo que a educação só terá qualidade quando atender às demandas econômicas, quando permitir que as parcerias sejam estratégia mantenedora da governança, eficiência e eficácia, quando professores bem treinados, com carreira atraente e flexível for adotada, enfim quando a aspiração de desenvolver uma educação para todos ao longo da vida se articule com a sociedade em geral, que estes pressupostos tornem-se lugar comum e aceitos como medida necessária para o desenvolvimento da educação de um país. Neste sentido, o envolvimento de tantos sujeitos, a reivindicação de medidas urgentes corresponde à mudança de foco que foi se observando ao longo destes últimos 30 anos: uma educação que deve contar com todos para que possa se concretizar, esse é o grande objetivo das políticas contemporâneas.

Tendo como foco o objetivo de garantir a qualidade da educação (inclusiva e equitativa) ao longo da vida para todos até 2030, a agenda põe em destaque: maior equidade de gênero, em especial o atendimento às meninas; a atenção para a educação de jovens e adultos; uma educação baseada na aprendizagem de competências e habilidades; o foco sobre a relação entre qualidade da educação e qualidade do professor (responsabilização docente); e a necessidade de basear os futuros resultados educacionais em dados que possam ser mensurados. O próprio documento garante que se compromete:

[...] a promover a qualidade de oportunidades de aprendizagem por uma vida para todos, em todos os níveis e modalidades de educação. Isso inclui



acesso equitativo e ampliado a qualidade técnica e vocacional, educação e treinamento e ensino superior e pesquisa, com a devida atenção a garantia de qualidade. Em adição a provisão de métodos flexíveis de aprendizagem, tanto quanto a o reconhecimento, validação e crédito ao conhecimento, habilidade e competências adquiridas por educação formal e informal, é importante (UNESCO, 2015, p. 3 – tradução nossa).

É considerando estas prioridades que apresentamos, no item seguinte uma projeção da agenda internacional para educação até 2030, tomando como base os documentos de Incheon e outros elaborados posteriormente e que tratam dos desafios para consolidar algumas prioridades.

### **Prioridades da agenda para a educação pós-2015: qualidade da educação transferida ao professor**

Tendo como foco o objetivo de garantir a qualidade da educação (inclusiva e equitativa) ao longo da vida para todos até 2030, os formuladores de políticas, alinhados a esses organismos, perceberam, ainda, que era preciso adotar novas medidas, para que as políticas fossem realmente efetivadas na prática. “A avaliação do ano de 2000 da EPT levada a cabo em níveis regional, nacional e global, mostra que houve progresso durante a última década na direção da visão que se refletiu na Declaração de Jomtien” (UNESCO, 2001, p. 15). Essa constatação demandou uma estratégia bastante complexa, contando com a participação ativa dos sujeitos escolares, em particular os professores. Estavam desenhadas, assim, as prioridades que iriam guiar a implementação da agenda internacional para a educação pós-2015.

Qualidade da educação, responsabilidade e qualidade docente, aprendizagem e avaliação em larga escala passam a se destacar como medidas prioritárias em quase todos os países do mundo.

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Como já apresentamos neste artigo, a qualidade da educação se torna o principal slogan das políticas promovidas pela agenda internacional da educação a partir dos anos 2000. Associada à sua suposta promoção, os OM

vinculam políticas preocupadas com as avaliações externas, responsabilização docente (anunciada como qualidade docente). Em virtude de sua importância para a agenda, e ao espaço deste artigo, vamos destacar a associação que se faz entre qualidade da educação e qualidade docente, o que torna o professor figura central das ações políticas da agenda pós-2015.

A nova agenda tem como propósito reduzir a pobreza e fazer com que se efetive os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tem compromissos universais tanto para os países centrais como para os periféricos. Além disso, convoca a sociedade civil<sup>106</sup>, sob a justificativa de ampliação do exercício da democracia, para fazer com que a participação social tenha peso sobre as implementações das leis e das políticas, principalmente para que estejam direcionadas ao cumprimento desses objetivos (ODS, 2014). Por meio da cidadania ativa, a agenda pós-2015 impulsiona a participação.

No Brasil, por exemplo, o relatório “O mundo que queremos pós-2015” identifica a Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (Abong)<sup>107</sup> como um instrumento de consulta nacional para promover a substituição dos objetivos do Desenvolvimento do Milênio pelos objetivos desejados a partir de 2015 e ampliar o conhecimento sobre essa nova agenda. O documento redigido pela Abong esclarece que os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio não acabaram e que os avanços da elaboração da agenda não devem afetar a continuidade dos objetivos já traçados até o final de 2015, mesmo que se estendam (ABONG, 2013). No relatório, Nilo e Hazard (2014) salientam que os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram elaborados pelo secretário da ONU de forma centralizada, num contexto de crise econômica e financeira, de desigualdade social e de conflitos. Por este motivo, tinham significativas limitações, deixavam questões de lado e se tornaram uma agenda reducionista. Para a futura agenda, a solicitação ao secretário geral era dirigir o olhar às questões relevantes para o desenvolvimento global pós-2015 (NILO; HAZARD, 2014).

Apresentado o contexto de criação da agenda pós-2015, seguimos discutindo suas prioridades, enfatizando a relação que se estabelece entre qualidade da aprendizagem e qualidade docente, que passa a ser a figura principal da agenda para as próximas décadas. Não nos parece equivocada a conclusão dos Organismos Multilaterais sobre a relação entre um ensino de qualidade e a qualidade do professor. Principalmente se partirmos do pressuposto que o docente tem papel central no processo de aprendizagem, já que é ele o grande responsável pela transmissão dos conhecimentos escolares. Exatamente por essa concordância que a ampla aceitação das conclusões apresentadas por Banco Mundial, Unesco, OCDE merecem um olhar mais crítico e cuidadoso.

106 Para Gramsci, a sociedade civil é representada pela escola, pelos partidos políticos, pela mídia e pelos aparelhos sociais (COUTINHO, 2012).

107 Para mais informações, acesse: [http://www.abong.org.br/quem\\_somos.php](http://www.abong.org.br/quem_somos.php).

As ações apresentadas para a nova agenda relacionam a qualidade do ensino à qualidade docente. Unesco (2013) e BM (2014), apontam que a melhoria da qualidade docente passa por uma nova estruturação da carreira. Nesta nova carreira, deve-se ater: 1) remuneração condizente ao rendimento; 2) fim da estabilidade dos professores públicos; 3) provas para ingresso na carreira; 4) avaliação cotidiana do desempenho dos professores; 5) mecanismos atrativos de novos professores excelentes.

A agenda aponta, ainda, três desafios para melhorar a qualidade docente segundo o BM (2014): recrutamento, preparação e motivação dos professores. O recrutamento se apresenta, para o BM, como o principal desafio, pois mexe com a “seletividade do magistério como uma profissão” (BM, 2014, p. 23).

Essa última constatação revela relações com as recomendações da UNESCO sobre a profissionalização docente como ferramenta de melhoria da qualidade docente. É preciso: aumentar a seletividade: estabelece relação entre aumento da seletividade (prova para ingresso na carreira) e prestígio na carreira (profissionalização).

Diversas são as estratégias recomendadas para melhorar a qualidade docente, dentre elas: Prova para ingresso na carreira (aumento da seletividade; aumento dos padrões para o ingresso na formação de professores; aumento da qualidade da formação de professores; aumento dos padrões de contratação). Três instrumentos principais da política podem garantir isso: (a) padrões nacionais para professores (estândares); (b) testes pré-emprego das competências de professores; e (c) certificação alternativa); aumento da seletividade de professores na próxima década.

Percebe-se, assim, que a prioridade da qualidade da educação associada à qualidade docente é certamente a mais significativa e importante para os OM. Importante porque justapõe a qualidade da educação, por meio da aprendizagem, à qualidade do professor. Nessa lógica, o problema está na seleção e manutenção destes professores e a forma para resolvê-los seria sua adequação aos novos rumos da educação mundial, ou sua demissão sumária. Isso significa, em outros termos, a instituição de avaliações desde o ingresso do futuro professor na formação inicial, até no ingresso no mundo do trabalho, por meio da prova que avaliaria a qualidade do professor.

## **Considerações finais**

A agenda internacional para a educação é a materialização de ações promovidas pelos Organismos Multilaterais para disseminar as aspirações capitalistas para o setor. Demonstramos como estes OM vão propondo ações que se modificam na medida em que a base econômica se altera e, com ela, novas exigências formativas surgem.

A agenda priorizou, nos anos 1990, políticas que objetivavam a universalização da educação elementar em países periféricos especialmente. E priorizaram a universalização justamente porque o neoliberalismo se tornava hegemônico e a necessidade de trabalhadores com maior formação era uma urgência para o período.

Sem abandonar essa prioridade, a conferência de Dakar enfatiza que o acesso à educação estava quase universalizado nos anos 2000, mas que pouco se sabia sobre a qualidade da educação oferecida. Mais uma vez, a preocupação com a formação dos futuros trabalhadores ganhou centralidade e políticas foram criadas para que o discurso da aprendizagem se tornasse central e, com ela, a ideia de que a qualidade da educação precisaria melhorar e que o responsável por essa melhoria seriam prioritariamente os professores.

Os professores se tornam, ao mesmo tempo, empecilhos e a solução para as políticas desenvolvidas a partir dos anos 2000 e reforçadas em 2015, com a realização da terceira reunião mundial desde 1990. Em Incheon, os OM se reúnem para definir as prioridades para a agenda da educação nos próximos 15 anos e concluem que a aprendizagem, a qualidade e o professor formam uma tríade inseparável e que merecem mais atenção. O professor se configura como central para as ações futuras e a preocupação com sua carreira, formas de contratação e formação vão ganhando novos contornos e assumindo a lógica gerencial e privatista própria das empresas capitalistas.

## REFERÊNCIAS:

ABONG. **Relatório final**: o mundo que queremos pós-2015. Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.abong.org.br/final/download/pospt.pdf>.

BANCO MUNDIAL. **Sumário Executivo Estratégia 2020**. Washington, D. C. 2011.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C., 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [on-line], v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. ISSN: 0101-7330.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar consensos. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-15

NILO, Alessandra; HAZARD, Damien. **A agenda pós-2015 a sociedade civil e o futuro que queremos pautar na ONU**. 2014. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11040.pdf>.

ODS. **Negociações da agenda de desenvolvimento pós-2015: elementos orientadores da posição brasileira** 9 de setembro 2014. Disponível: [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/ODS-posbras.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-posbras.pdf).

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. (org.). Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M, de; EVANGELISTA Olinda. Os Arazos da Reforma e a consolidação de Consenso: 1990 *In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas Educacionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2000. p. 45-72.

SILVA, A. S. Dimensões políticas do Banco Mundial. *In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.) Educação básica: políticas, avanços e pendências* (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Ângelo. Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016.

UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes em America Latina y el Caribe**. Orealc, 2013.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. 2. ed. Brasília: Unesco/CONSED, 2001.

UNESCO/OREALC. **Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al TERCE**. TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo Y Explicativo), 2016.

UNESCO/OREALC. **Factores Asociados**. TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo Y Explicativo), 2015.

Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização

# EDUCAÇÃO ESCOLAR E INTERCULTURALIDADE





# CAPÍTULO 15

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL REPUBLICANO: entre mudanças e continuidades

*Fabiano Quadros Rückert*<sup>108</sup>

*Nathalia Claro Moreira*<sup>109</sup>

---

### Introdução

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil não pode ser dissociada do processo de conquista e colonização do território iniciado pela Coroa lusitana e intensificado pelo Império e pela República, a partir de 1822. Inserida nesse processo de longa temporalidade e marcada por uma matriz eurocêntrica, que depreciava as culturas nativas do “novo mundo”, a escola tornou-se um instrumento de intervenção cultural que inicialmente foi usado pelos colonizadores portugueses para transformar os índios em súditos da Coroa.

Comprometidos com a missão de levar o evangelho para todos os povos, os jesuítas desembarcaram nos territórios que, de acordo com a Bula *Inter Coetera*, de 1493, foram considerados pertencentes a Portugal e iniciaram experiências educativas que visavam, dentre outras coisas, à pacificação e à catequização dos nativos, ao ensino da língua portuguesa e à desconstrução de práticas consideradas pagãs e incivilizadas. A ideia de “educar” e “civilizar” os indígenas para protegê-los de hábitos que comprometiam as suas condições materiais de sobrevivência e contrariavam a doutrina cristã foi um elemento comum entre jesuítas e sacerdotes de outras ordens religiosas, e seria incorreto pensar que ele deixou de existir com a Proclamação da Independência. Grosso modo, o modelo de educação escolar imposto aos indígenas pelos portugueses manteve-se inalterado ao longo da Colônia e do Império, com a ressalva de que ele foi gradualmente ampliado mediante a criação de novos aldeamentos indígenas durante o período imperial.

---

108 Doutor em História (UNISINOS). Professor adjunto do curso de História (UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMS).

109 Mestre em Educação (PPGE/UFMS). Licenciada em História (UFMS).

É difícil mensurar a eficiência desse projeto educacional que articulava aldeamento e catequização, porque o trabalho educativo dos missionários coexistiu com as chamadas “guerras justas” promovidas contra povos indígenas considerados inimigos da Coroa. Diante da violência usada pelos colonizadores lusitanos e pelos seus descendentes – violência que incluía a escravidão dos nativos – e diante da retração demográfica provocada pelos conflitos bélicos e epidemias, muitos povos indígenas aceitaram a política de aldeamento iniciada pelo governo colonial e mantida pelo Império.

Quando a República foi proclamada, a população indígena existente no Brasil estava expressivamente reduzida, e os grupos mais numerosos estavam dispersos pelo interior do território nacional, apresentando maior concentração demográfica nos estados de Mato Grosso, Amazonas e Pará. A presença de grupos indígenas nos sertões do Brasil foi percebida pelas elites republicanas como um obstáculo para o “progresso” e para a modernização econômica – uma modernização que demandava a ampliação das atividades agrárias e extrativistas e a inserção dos nativos, caboclos e sertanejos no mercado de trabalho capitalista.

Dentro desse contexto, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente reformulado e chamado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Tratava-se de uma política federal que complementava experiências que já estavam em curso em determinados estados e que visava a acelerar o processo de integração dos nativos à sociedade nacional. Oficialmente, iniciou-se uma política de tutela por meio da qual o Estado intensificou a criação de aldeias e instalação de escolas para indígenas. Segundo Souza Lima (1995, p. 191), essas escolas tratavam de ensinar “noções elementares da língua portuguesa” e introduziam “alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural”.

A atuação do SPI foi objeto de diversos estudos que analisam, sob diferentes perspectivas, a estrutura, a intencionalidade e as ações do órgão federal que, durante décadas, foi o principal executor da política indigenista nacional. Dentro da extensa bibliografia existente, importa destacarmos Ribeiro (1962 e 1977), Oliveira (1978) e Souza Lima (1991 e 1992).

Na sua interpretação sobre a atuação do SPI, Ribeiro constatou que a “pacificação” dos nativos adotada pelo governo federal resultou na redução dos territórios indígenas e, no sentido inverso, contribuiu para a expansão das áreas de agricultura e pecuária. Apesar de reconhecer que o SPI interferiu em conflitos que teriam provocado o extermínio de diversos povos nativos, Ribeiro ressalta que a política indigenista nacional não conseguiu impedir que os índios, depois de desarmados, fossem conduzidos à situação de extrema

penúria (RIBEIRO, 1977). Oliveira usou o conceito de “colonialismo interno” para discutir elementos das relações entre os indígenas e a sociedade nacional que excediam os aspectos formais da legislação e das instituições governamentais. Sua interpretação não ignora a importância do poder público, mas aponta para a existência de outros fatores (nacionais ou internacionais) que influenciam na dinâmica das relações interétnicas (OLIVEIRA, 1978). Souza Lima, por sua vez, analisou o SPI como uma instituição promotora de uma política estatal que não era consensual e interpretou esse órgão como “lugar do qual se luta para centralizar e manter o exercício de diversos poderes sobre os nativos [...]” (SOUZA LIMA, 1992, p. 2)

A atuação do SPI coexistiu com políticas estaduais de atendimento aos indígenas – tema que ainda não foi devidamente estudado – e também com outras instituições federais que, em determinados momentos, influenciaram na política indigenista, como, por exemplo, a Fundação Brasil Central (FBC) e o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI). Nesse sentido, compartilhamos com a posição de Rocha (1996, p. 114), que adverte para a necessidade de estudos que analisem as articulações entre a política indigenista do SPI e outras esferas governamentais.

A extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), fato ocorrido em 1967, não alterou a ideia de que os nativos deveriam ser tutelados pelo Estado. Essa ideia ganhou nova forma jurídica com a criação do Estatuto do Índio (Lei 6.001, de 19/ 12/73), mas manteve a intenção do Estado de “assimilar os grupos indígenas à população brasileira como cidadãos sem identidade étnica específica” (ARRUDA, 2001). No que diz respeito à educação, o Estatuto do Índio afirma que:

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvo guardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973, Lei 6.001).

Dando continuidade ao projeto de uso da educação escolar para integração dos nativos à sociedade nacional, o Regime Civil-Militar firmou convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e introduziu em diversas aldeias “linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 58).

Sob certo aspecto, a criação de línguas escritas a partir dos idiomas nativos incentivada pelo Regime Civil-Militar pode ser vista como o retorno

de uma prática que os missionários jesuítas usaram no período colonial. Paradoxalmente, apesar do hiato de séculos entre o projeto educacional jesuítico e o Brasil da década de 1960, esse retorno não alterou o objetivo da prática que visava a assegurar a integração dos nativos à sociedade nacional.

Na década de 1970, sob a influência de um crescente interesse da Antropologia, da História e da Sociologia pelos povos nativos do Brasil, as discussões sobre as particularidades da educação indígena ganham espaço na agenda acadêmica brasileira. Para além de questões referentes à alfabetização no idioma nativo, as discussões contemplavam temas como a importância da oralidade para os povos nativos, o papel da escola indígena na ressignificação das identidades étnicas, a função educativa dos mitos e rituais e a formação de professores, dentre outros. No decorrer da transição do Regime Civil-Militar para a República Nova, as relações entre o Estado e os povos nativos fomentaram debates que influenciaram na Constituição Federal de 1988 e definiram as diretrizes de um novo ciclo na longa história da educação indígena.

## **A educação escolar indígena depois da constituição de 1988**

Conforme demonstramos na sessão anterior do texto, a Educação Escolar Indígena possui no Brasil uma longa historicidade e, na sua fase republicana, foi marcada por dois elementos estruturais da política indigenista brasileira. São eles: (1) a intenção de “civilizar” e “incorporar” os nativos à sociedade nacional; e (2) o uso do instrumento jurídico da tutela nas relações entre o Estado e os povos nativos. Durante a transição do Regime Civil-Militar para a Nova República, a questão indígena ganhou projeção, e diferentes atores participaram das discussões sobre a eficiência – ou ineficiência – da política indigenista brasileira. Uma parte dessas discussões refletiu-se no texto constitucional de 1988.

A Constituição Federal promulgada em 5 outubro de 1988 assegurou, no seu artigo 231, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas e tradições dos indígenas. No capítulo específico da Educação, também determinou que, no atendimento dos nativos,

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, Art. 210, parágrafo 2).

A preocupação com o uso das línguas nativas registrada no texto constitucional não pode ser considerada um elemento novo no ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que ela já estava contemplada no Estatuto do Índio,

de 1973. Contudo, a Carta Magna registra uma importante mudança de intencionalidade: no Estatuto do Índio prevalece a ideia de educar para “integração na comunhão nacional” (BRASIL, 1988, Art. 50); enquanto que, na Constituição de 1988, o Estado assume o dever de preservar “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]” (BRASIL, 1988, Art. 215).

A necessidade de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas assegurada pela Constituição de 1988 foi reafirmada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, que especificou, no seu artigo 78, que os objetivos da Educação Escolar Indígena são:

[...] proporcionar aos índios, às suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, LDBEN).

Avançando na definição das particularidades da Educação Escolar Indígena, a LDBEN explicitou as diferenças entre a escola indígena e as demais escolas e, ao fazer essa distinção, recomendou a criação de regulamentos específicos para as escolas indígenas, bem como a produção e uso de materiais didáticos apropriados para os interesses das comunidades nativas. Para assegurar o cumprimento da LDBEN, em 1998, o MEC providenciou a publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) e determinou que a Educação Escolar Indígena deve ser “comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (RCNEI, 1998, p. 24). No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 14 da Resolução 3/99 e, por meio dele, afirmou que a educação indígena “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999 *apud* BRASIL, 2007, p. 94). O respectivo Parecer recomendou que a organização escolar indígena deve ser

[...] elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999, Resolução CEB 03/99, arts. 2 e 3).

A intenção do governo federal em efetivar a participação dos indígenas na construção de uma educação escolar comprometida com as particularidades dos povos nativos foi reafirmada em 2004, com a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por 15 representantes de diferentes etnias. Consolidou-se, assim, um processo de valorização das particularidades educacionais indígenas fomentado nos debates acadêmicos dos anos 70 e 80 e gradualmente incorporado nos dispositivos jurídicos da Nova República.

O quadro da Educação Escolar Indígena existente no Brasil atual é demasiadamente complexo para ser analisado neste texto. Contudo, consideramos pertinente apontar alguns dados procedentes do estudo intitulado “Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil”, produzido pelo INEP e publicado em 2007. Nesse estudo, comparam-se informações coletadas pelo Censo Escolar Indígena de 1999 com o Censo Escolar de 2005. Com base nas estatísticas do INEP, sabemos que, em 1999, existiam 1.392 escolas em terras indígenas no Brasil, sendo a maior parte delas concentrada na Região Norte. Desse total, 54,8% eram escolas municipais, e 42,7% eram estaduais (INEP, 2007, p. 18).

A concentração de escolas na Região Norte e a leve tendência de municipalização do ensino escolar indígena, observadas em 1999, foram aspectos confirmados pelo Censo Escolar de 2005. O conjunto de escolas indígenas existente no Brasil atendia, em 2005, 163.773 estudantes indígenas, e cerca de 30% desses pertenciam ao Estado do Amazonas. Segundo o Censo Escolar de 2005, 81,2% dos estudantes atendidos em escolas indígenas cursavam o Ensino Fundamental; 11,06% frequentavam a Educação Infantil; 7,5% eram alunos da Educação de Jovens e Adultos e apenas 2,6% cursavam o Ensino Médio (INEP, 2007, p. 20). Essas estatísticas apontam para uma acentuada disparidade entre o acesso dos estudantes indígenas ao Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio, no âmbito das aldeias. Cabe a ressalva de que as estatísticas não contemplam índios que iniciam a formação escolar nas aldeias e posteriormente ingressam em escolas de Ensino Médio não indígenas – fenômeno que ainda não recebeu a devida atenção dos pesquisadores da Educação.

Os dados apresentados pelo INEP, em 2007, registram dois problemas que ainda dificultam a expansão e a qualificação da Educação Escolar Indígena no Brasil. São eles: a baixa escolaridade dos docentes indígenas<sup>110</sup> e a existência de um expressivo número de escolas indígenas que não usam

110 Segundo o Censo Escolar de 2005, “9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior” (INEP, 2007, p. 19).

materiais didáticos diferenciados<sup>111</sup>. O primeiro problema demanda ações do poder público no sentido de qualificar os docentes indígenas. Já o segundo, é mais complexo, uma vez que exige, além de investimentos e ações do poder público, o envolvimento de escolas e docentes indígenas na preparação dos materiais didáticos adaptados para o atendimento das alteridades étnicas.

O distanciamento existente entre os conteúdos inseridos nos materiais didáticos produzidos para a sociedade não indígena e as particularidades culturais dos povos nativos evidenciam a pertinência da discussão sobre a epistemologia indígena – discussão que envolve temas como protagonismo indígena, memória social, alteridade, territorialização e ressignificação das identidades étnicas. Como demonstraremos na próxima seção, os estudos sobre esses aspectos do fenômeno mais amplo que genericamente chamamos de Educação Indígena, apesar de serem incipientes, são relevantes e têm contribuído para o esboço de currículos interculturais na medida em que as crescentes investigações sobre a educação produzida pelas populações indígenas legitimam o argumento de Meliá (1999, p. 11) de que “não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação”.

### **Aportes teóricos para a educação indígena na perspectiva decolonial**

Uma realidade social é composta de diversas partes. Algumas delas podem ser interpretadas pela observação da lei, da cultura política e do ordenamento institucional de uma determinada época; outras partes podem ser interpretadas a partir das ideias que uma sociedade produz durante o processo de reavaliação do seu comportamento. Dentro dessa perspectiva, acreditamos que uma compreensão mais ampla das mudanças e continuidades no âmbito da Educação Escolar Indígena no Brasil demanda uma reflexão sobre o surgimento da chamada epistemologia indígena – reflexão que pretendemos desenvolver nesta seção do texto.

O conceito de epistemologia indígena é uma redução fenomenológica utilizada por diferentes estudiosos (WENGER, 2001; CAJETE, 2005; MARKER, 2004; MOREIRA, 2020) para abordar os estudos acerca dos conceitos

111 Consta no estudo publicado pelo INEP em 2007 que “menos da metade das escolas indígenas do País (41,5%) contam com esse recurso didático diferenciado. Há diferenças significativas entre as regiões. Na Região Norte, que concentra mais da metade das escolas indígenas do País, apenas 33% utilizam material didático específico. Nas demais regiões, esse percentual sobre: no Sul, para 63,9%; no Centro-Oeste, para 60,7%; no Nordeste, para 49,9%; e no Sudeste, para 79,6%. Em alguns Estados, porém, esse percentual é diminuto. Esse é caso, por exemplo, de Rondônia, Pará, Alagoas e Bahia, onde menos de 20% das escolas indígenas declaram utilizar algum tipo de material didático específico ao grupo étnico” (INEP, 2007, p. 21-22).

e estruturas inerentes aos saberes encerrados nas tradições indígenas. Esse movimento é oriundo de esforços historiográficos, antropológicos e educacionais da pós-modernidade. Como denotou Walsh (2010), ao dizer que, à esteira das crescentes discussões acerca da colonialidade do saber, as Ciências Humanas não podem se limitar a fixar distinções entre as sociedades indígenas e não indígenas. Na atual conjuntura, faz-se necessário “levar em consideração uma variedade incomensurável de possibilidades de atribuições recíprocas entre as pessoas que estão em contato e que foram subalternizadas pelas estruturas de poder em vigência” (WALSH, 2010, p. 210). Longe de pretender nominar, observar e classificar o outro, a intenção da interlocução proposta pelos pesquisadores da epistemologia indígena é interpretar, isto é, considerar as práticas e saberes indígenas em sua própria dimensão ontológica.

De todo modo, os avanços nas investigações das culturas indígenas são recentes e remontam a preocupações oriundas das mudanças historiográficas do século XX, dentre as quais destacamos a influência da chamada *Escola dos Annales* e sua atuação na reinterpretação dos fatos históricos. Conforme Rocha (2017), os estudos desenvolvidos nos *Annales*, durante suas três gerações (1929-1989), buscaram desenvolver um desdobramento da história social e cultural focado “nas classes marginalizadas, renegadas pela pesquisa científica histórica, interesses estes que se constituíam como objeto de estudos voltados apenas à sociologia ou antropologia” (ROCHA, 2017, p. 15).

A abertura da *Escola dos Annales* para o estudo de “classes marginalizadas” coexistiu com um crescente interesse pela historicidade dos fenômenos culturais. Os temas preferidos pelos pesquisadores dos *Annales* estavam centrados na Europa. No entanto, as discussões fomentadas pelo grupo e as pesquisas produzidas contribuíram para a crítica do discurso hegemônico sobre as populações indígenas. Sob a influência dos *Annales*, a historiografia iniciou a desconstrução de estereótipos atribuídos aos povos nativos da América e posicionou-se a favor da valorização da diversidade cultural e do protagonismo indígena.

Além de uma roupagem mais política do fazer histórico, a *Escola dos Annales* incorporou novas metodologias de análises, tais como a análise histórica a partir de fontes não oficiais, como diários, cartas, atas, certidões, confissões, dentre outras documentações que traziam conteúdos de caráter mais subjetivo. E, para explorar essas “novas” fontes, enfatizou-se a importância da análise das intencionalidades dos documentos e da contraposição dos discursos. Nesse sentido, os *Annales* apresentaram novas possibilidades de fontes para os estudos da historicidade indígena, como ressalta Almeida (2017, p. 18):



Novas perspectivas teóricas e conceituais somadas à incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado. A inclusão de novos atores e a preocupação em identificar suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias desconstruem visões generalizantes e simplistas, abrindo um leque de novas possibilidades interpretativas sobre os mais variados processos históricos [...]. Entre esses atores incluem-se, cada vez mais, os povos indígenas, cujo protagonismo, no entanto, passou a ser mais valorizado pelos historiadores apenas na década de 1990.

Em sintonia com a *Escola dos Annales*, é preciso destacar o movimento Etno-histórico no que tange ao fomento do protagonismo indígena nos estudos intelectuais. Esse movimento cresceu substancialmente desde os anos 50, na América do Norte, e se expandiu para a América Latina nos decênios finais do século XX. Em termos metodológicos, Trigger (1986, p. 23) observa que a Etno-história “não é um método novo na área de investigação [...] é tão velha como é a etnologia”, uma vez que, desde o início do século XIX, pesquisadores já haviam usado evidências documentais para interpretar dados arqueológicos ou etnográficos sobre populações indígenas. Todavia, ressalva o autor, a Etno-história, no sentido de um estudo consciente e crítico sobre as populações indígenas e os problemas envolvidos no uso de dados históricos para propósitos político-ideológicos, tem um desenvolvimento recente.

Segundo Trigger (1986), a Etno-história surgiu através da preocupação de antropólogos como Franz Boas e seus discípulos, que se opuseram vigorosamente à ideia de inferioridade biológica dos povos nativos. Em torno de Boas, reuniram-se antropólogos, sociólogos e outros intelectuais que refutaram a visão evolucionista de que uma cultura poderia ser julgada como superior ou inferior a respeito de outra. Entre as décadas de 1920 e 1950, com o crescimento da população indígena nos Estados Unidos e no Canadá, a atuação político-social indígena se expandiu para dentro dos debates universitários, ganhando destaque com a fundação da revista “Etno-história”, em 1954, que demandou a publicação de artigos que trouxessem uma revisão da história indígena até então produzida. Destarte, as inquietações antropológicas se uniram com os questionamentos oriundos de áreas como História, Arqueologia e Etnologia, que, até aquele momento, não subtraíam das fontes textuais e dos vestígios materiais do passado os elementos para uma compreensão descolonizada sobre a História Indígena.

Na concepção de Trigger (1986), a Etno-história se desenvolve como um estudo específico da atuação dos povos indígenas, mais precisamente durante os contatos interétnicos estabelecidos com os europeus durante os movimentos

coloniais. A Etno-história apresenta técnicas para estudar a história dos grupos sem escrita que são inteiramente distintas daquelas que se necessitam para estudar sociedades mais complexas que documentaram abundantemente o próprio passado. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da Etno-história foi influenciado por pautas políticas e por demandas apresentadas pelos próprios povos indígenas.

Tanto o desdobramento dos *Annales* quanto o desenvolvimento da Etno-história ofereceram subsídios para as discussões sobre o decolonialismo – discussões intensificadas depois da Segunda Guerra Mundial e influenciadas pelo processo de independência das colônias europeias na África e na Ásia. Como elucidam Carvalho e Rosevics (2017), a relação antagônica entre o colonizador e o colonizado tornou-se objeto de estudos que denunciaram as diferentes formas de dominação e opressão dos povos e transitaram por temas como a “crítica à modernidade eurocentrada, a análise da construção discursiva e representacional do Ocidente e do Oriente, e das suas consequências para a construção das identidades pós-coloniais” (CARVALHO; ROSEVICS, 2017, p. 13).

Na América Latina, os estudos decoloniais ganharam vulto no decênio final do século passado, quando foram difundidos por intelectuais como o filósofo argentino Enrique Dussel e pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, ambos críticos da Teoria da Dependência e adeptos de uma valorização das culturas latino-americanas. Na mesma época, autores como Néstor García Canclini, Ronaldo Vainfas, Todorov Tzevan e Eduardo Galeano, dentre outros, produziram obras que fomentaram um movimento de releitura da história da América Latina. Sem desconsiderar a contribuição de diversas matrizes acadêmicas para o campo dos estudos decoloniais, Gomes (2018, p. 15) define a essência do “decolonialismo” latino-americano da seguinte forma:

O pensamento decolonial é “indissociadamente um movimento teórico, ético e político” de resistência à lógica da modernidade/colonialidade. Nele se procura “investigar as formas pelas quais as estruturas de poder continuam produzindo a colonialidade, e por outro, fomentar a mudança de uma atitude racista, sexista [e/] ou aristocrática para uma atitude decolonial”. O pensamento decolonial, busca superar um aparato cognitivo patriarcal, racista e eurocêntrico em prol das possibilidades que emergem dos povos, outrora ou ainda subjugados. Após séculos escrevendo uma história embasada nas lógicas exteriores à América Latina, é percebida a necessidade de se movimentar teórica, ética e politicamente em prol de sua própria história, superando um “pensamento eurocêntrico hegemônico” que constituía e dera as normas para a história.

Atualmente, o pensamento decolonial colabora no desenvolvimento de pesquisas científicas que buscam enaltecer e aplicar aportes teóricos próprios da epistemologia indígena. A aplicação dos resultados dessas investigações envolve a construção de currículos e âmbitos escolares que satisfaçam as populações indígenas, articulando elementos práticos e simbólicos que constituem sua própria identidade étnica (cosmogênese, línguas, práticas culturais como produção de cerâmicas, adornos, danças, musicalidades, modos de interação social, práticas de navegação, habitação e cultivos agrícolas, religiosidade, dentre outros).

Como exemplos de pesquisas sobre Educação Indígena que se enquadram na perspectiva decolonial, apontamos os trabalhos de Aikman (2004) e Moreira (2020), que buscaram enaltecer o protagonismo indígena no que concerne à produção dos saberes pelos grupos analisados<sup>112</sup>. Dentro da perspectiva decolonial, os estudos sobre a epistemologia indígena estão diretamente relacionados aos esforços de aperfeiçoamento das escolas indígenas diferenciadas e, portanto, denotam avanços epistêmicos nas investigações sobre a relação entre cultura indígena e cultura escolar na contemporaneidade.

Todavia, apesar dos avanços nas pesquisas sobre a epistemologia indígena no âmbito da academia, as recentes etnografias críticas constituídas nos espaços escolares indígenas ainda apontam para dados negativos no que tange à apropriação da escola como ambiente intercultural. Podemos visualizar a dificuldade de apropriação da epistemologia indígena nas escolas indígenas nos estudos realizados por Guerola (2018) com o grupo Laklãnõ Xokleng, em Santa Catarina; e por Bruno e Souza (2018) com os Guarani e Kaiowá, em Dourados. Os dois estudos constatam que a escola indígena ainda é um espaço onde a histórica relação dissimétrica de poder entre o Estado brasileiro e as comunidades nativas obstaculizam a efetivação de uma indigenização das respectivas escolas.

Em sua análise acerca das escolas indígenas da TI Ibirama Laklãnõ e a instância governamental diretamente responsável por elas, Guerola denotou que havia uma clara discrepância entre o espaço de atuação cedido às lideranças indígenas em relação aos proponentes não indígenas nos congressos realizados para a elaboração dos componentes pedagógicos dessas escolas. Isto é, havia uma discrepância de forças, uma vez que a participação das lideranças indígenas, requerida muito enfaticamente pelos professores indígenas para todos os encontros nos três contextos étnicos catarinenses (Guarani,

112 Cabe ressaltar que esses autores pesquisaram a Educação Indígena em povos que residem fora do território brasileiro. Aikman (2004) investigou práticas de educação informal entre os Arakmbut (grupo nativo do Peru); Moreira (2020), por sua vez, investigou o mesmo tema entre os indígenas de Mojos, na atual Bolívia, no contexto do século XVII.

Kaingang e Laklãnõ-Xokleng), “não foi tão intensa e permanente quanto por eles demandado” (GUEROLA, 2018, p. 1457).

Em seu delicado estudo sobre os discursos indígenas e não indígenas durante a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), em Santa Catarina, Guerola analisou a fala de uma liderança indígena, o professor Copacãm Tschucambang, que denunciou, naquela oportunidade, que as intenções do Estado em relação à escola indígena e à educação indígena diferenciada ainda se encontravam distantes das intenções dos Laklãnõ-Xokleng (GUEROLA, 2018, p. 1458).

Bruno e Souza (2018) realizaram entrevistas, em três escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, para averiguar como o conhecimento nativo era incorporado no cotidiano das escolas. Eles constataram que as aulas eram direcionadas para a leitura e a escrita da língua portuguesa, sendo a língua nativa, o Guarani, uma vaga referência. Os autores relacionaram esse fato com o que chamam de “Mito da alfabetização”. Com base neste “Mito”, observado no estudo de caso de Bruno e Souza, muitos professores de comunidades indígenas reforçam a antiga ideia de que os nativos precisam aprender melhor os códigos linguísticos do português para sobreviverem no espaço não indígena:

A preocupação dos professores referente à falta de conhecimento dos alunos quanto à leitura, à produção de texto e aos tipos de letras que são usadas, sobrepõe-se aos conhecimentos dos alunos sobre a sua cultura, a sua língua, o seu modo de ser e de viver, que poderiam ser explorados, inclusive, para desenvolver as habilidades exigidas pela escola (BRUNO; SOUZA, 2018, p. 39).

## Palavras finais

O distanciamento das escolas indígenas de um modelo ideal, em que as matrizes étnicas sejam valorizadas, remetem ao parecer realizado por Exposito (2008) de que, a despeito dos movimentos sociais de preservação e valorização da epistemologia indígena nos âmbitos escolares diferenciados na América Latina, ainda há uma predominante desvalorização das práticas étnicas em diversos níveis da sociedade não indígena. Conforme o autor, os métodos de ensino e aprendizagem indígenas são mormente depreciados em núcleos educacionais formais e são relacionados a características como ingenuidade e ignorância intelectual. Essa depreciação pode ser compreendida quando observamos que a Educação, enquanto um processo social, acompanhou o movimento de complexidade e organização dos grupos humanos hegemônicos (EXPOSITO, 2008).

Crítico do uso da educação escolar como instrumento de controle das classes sociais privilegiadas, Callejas (2003) observa que o fenômeno educacional formal na América Latina reflete as discriminações étnicas derivadas da colonização europeia. Para essa afirmação, Callejas se apoia na trajetória histórica da conquista espanhola, alegando que, antes da chegada dos europeus, os grupos nativos já possuíam códigos e sistemas próprios de Educação: “Os grupos humanos autóctones da América, antes da Conquista, já haviam desenvolvido um repertório de práticas educativas e culturais que os permitiam controlar seu mundo social e natural” (CALLEJAS, 2003, p. 327).

Desde a chegada dos conquistadores à América, o ideal colonizador provocou a marginalização da epistemologia indígena com a imposição de “novas estratégias e esquemas de socialização e transmissão de conhecimentos, incluindo, é claro, novos saberes” (CALLEJAS, 2003, p. 328), fato que se estende na Educação Formal contemporânea do Brasil e se expande nos espaços escolares indígenas, onde a proposta de uma escola “diferenciada” nem sempre é efetivada. E o efeito colateral dessa situação parece atender a um projeto político cujo foco está em usar a educação escolar para desprestigiar ou negar os signos diacríticos próprios das identidades étnicas indígenas.

Quando comparamos a Educação Indígena no Brasil da República Nova com a Educação Indígena existente nas primeiras décadas do regime republicano, na Era Vargas e no Regime Civil-Militar, é inegável a constatação de que ocorreram expressivas mudanças, sobretudo no que diz respeito ao compromisso do Estado com a preservação das culturas nativas, no direito à escolarização bilíngue e na autonomia de ensino assegurada para as escolas indígenas pela legislação. Mas, apesar das mudanças, permanecem as marcas de uma relação de disparidades de força entre povos nativos e um modelo escolar de matriz eurocêntrica, que, desde as suas origens, apresenta dificuldades para reconhecer, compreender e valorizar culturas que não se enquadram nos padrões do eurocentrismo.

## REFERÊNCIAS

AIKMAN, S. El aprendizaje informal de los arakmbut. *In*: AIKMAN, Sheila. **La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios**. Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 2003.

ALMEIDA, M. R. C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio 2017.

ARRUDA, R. S. V. 2001. Imagens do índio: signos da intolerância. *In*: L. D. GRUPIONI; L. VIDAL; R. FISCHMANN (org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Congresso Nacional, dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, DF, 1988.

BRASIL. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola – **Caderno SECAD 3**, Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. Pedagogização da literacy e alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 37-53, apr. 2018.

CAJETE, G. A. American Indian epistemologies. **New Directions for Student Services**, n. 109, v. 1, p. 69-78, 2005.

CALLEJAS, G. V. La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. **Revista Educar**, Curitiba, n. 22, p. 325-342, 2003.

CARVALHO, G; ROSEVICS, L (org.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

EXPÓSITO, L. P. El papel de la educación informal en la formación ciudadana: el caso de la participación política entre los jóvenes indígenas en México. *In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 10, 2008, México. **Anais [...]**. México, 2008.

GOMES, Geisiane Anatólia. **Decolonialismo e crítica à história única: possibilidades para a historiografia sobre os povos originários do Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado) – UFOP, Ouro Preto, 2018.

GUEROLA, C. M. Cultura vs. Estado: relações de poder na educação escolar indígena. **Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, p. 1443-1466, 2018.

MARKER, M. Ethnohistory and Indigenous Education: A Moment of Uncertainty. **History of Education**, v. 29, n. 1, p. 79-85, 2000.

MELIA, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES [on-line]**, v. 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

MOREIRA, Nathalia Claro. **Educação e Protagonismo Indígena em Mojos (Bolívia, século XVII)**. 2020. Dissertação (Mestrado) – PPGE/UFMS, Corumbá, MS, 2020.

OLIVEIRA, Roberto Carlos de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro/Brasília: Tempo Brasileiro/UnB, 1978.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013

RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1962.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas ao Brasil moderno**. 2. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 1977.

ROCHA, Leandro Mendes. A política indigenista como objeto de estudo: 1930-1967. **História Revista**, v. 1, n. 1, p. 105-123, 1996.

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na história – gênero e etnia. **Diálogos**, v. 4, n. 1, p. 145-160, 2017.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil**. 1992. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

TRIGGER, B. G. **Etnohistoria: problemas y perspectivas**. Tradução: Catalina Teresa Michieli. San Juan: Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo UNSJ, 1986.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-227, 2010.

WENGER, E. **Comunidades de prática**. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.



# CAPÍTULO 16

## O ENSINO DA ARTE E DA CULTURA A PARTIR DA ICONOGRAFIA INDÍGENA KADIWÉU NAS ARTES VISUAIS SUL MATO-GROSSENSES

*Evelin Andrade Padilha*<sup>113</sup>  
*Beatriz Xavier Flandoli*<sup>114</sup>

---

### Introdução

No Brasil, o ensino passou por sucessivas tendências, muitas vezes importando teorias e técnicas de países com características distintas das nossas. Tais importações, ademais, não recebiam as devidas adaptações, negligenciando particularidades locais. No espaço escolar, tais reproduções inadequadas ocorreram em diversos campos do conhecimento, incluindo o das artes visuais.

No ensino, nem sempre a arte, em suas diversas expressões e linguagens, foi valorizada para um aprendizado integral e nem ao menos foi vista como uma ciência, ou seja, como uma área do conhecimento.

No século XX, houve preocupação de que o ensino de arte atendesse a demanda de emprego, disso decorrendo que a única linguagem valorizada era o desenho, visto somente em seu âmbito técnico. Na segunda década do século, a Semana de Arte Moderna colocaria em pauta a valorização das expressões artísticas voltadas à realidade nacional.

Na década de 1940, pautado na livre expressão, o ensino de arte ganhou espaço fora da escola, nas chamadas Escolinhas de Arte instauradas por governos estaduais em grandes centros. As Escolinhas de Arte ministravam cursos que visavam formar melhores professores de arte, com “uma enorme influência multiplicadora, [...] chegando a haver 32 Escolinhas no país” (BARBOSA, 2003, n. p.).

Na década de 1970, com a tendência tecnicista e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692, de 1971, instituiu-se no currículo a educação artística, visando contemplar todas as linguagens artísticas em sala de aula e transformar

---

113 Graduada em Artes Visuais pela UNIGRAN; mestra em Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus Pantanal* (CPAN).

114 Psicóloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; professora adjunta da UFMS, CPAN.

o ensino de arte em ensino polivalente. Ainda naquela década, viu-se a necessidade de criar cursos superiores de educação artística que contemplassem conhecimentos de música, artes plásticas e teatro. No entanto, pela brevidade dessa formação e diversidade das áreas focalizadas, os futuros professores passaram a conhecer apenas superficialmente essas linguagens.

A LDB 9.394, de 1996, extinguiu a educação artística, dando espaço à disciplina ‘Arte’, que passou a ser oficialmente reconhecida como área de conhecimento, valorizando-se assim a arte como produção estética e cultural de um povo, como determina seu artigo 26, cujo parágrafo 2.º estabelece que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A cultura está presente em toda a experiência humana. Seus códigos simbólicos pertencem a determinado grupo social, cujos membros lhes atribuem significados, de modo que tais códigos expressam o modo que tal grupo vê e entende a vida – ou seja, a cultura se compõe de ideias e concepções sobre o mundo e sobre a própria existência. Esses códigos e seus significados permeiam as práticas sociais, a criação de objetos e, especialmente, as manifestações artísticas.

No Brasil, as questões acerca das diversas produções cotidianas da cultura destacam-se pela presença de inúmeras etnias indígenas. Em Mato Grosso do Sul, vivem, entre outros, os povos da etnia Kadiwéu<sup>115</sup>. Suas manifestações, que se mesclam ao cotidiano de outras etnias e da vida urbana de muitos moradores desse estado, constituem patrimônio cultural regional.

A atenção voltada a esses códigos simbólicos comparece nas produções artísticas sul-mato-grossenses de artistas não índios que, mesmo não vivendo nas aldeias, percebem que nesses traços e cores se faz presente a identidade do estado.

O compartilhamento de símbolos entre culturas configura-se em recurso pedagógico inestimável para compreensão da arte no contexto transcultural, ao permitir que esta não seja analisada apenas pelo viés estético, mas também pela cultura a que pertence, revelando características coletivas e possibilitando ao aluno reconhecer a produção do outro como parte de sua cultura. No momento em que o aluno conhece a produção de artistas não índios com elementos étnicos, pode perceber a ligação entre essas culturas, reduzindo-se a distância entre esses dois mundos.

Ferreira (2001, p. 15) aponta que “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. Somente quando a criança compreende o sentido de seus hábitos, crenças e valores é que terá condições de interligá-los às representações do homem.

115 Adotamos neste artigo a grafia ‘Kadiwéu’, embora nas fontes consultadas compareçam variações como ‘kadiueu’, ‘kadiwéu’ e ‘cadiuéu’.

Toda obra de arte tem seus códigos e signos, que precisam ser decodificados pelos alunos. O professor tem papel fundamental no processo de aproximá-los da arte que compõe a cultura do local em que vivem.

Entre os artistas que elegeram como tema e técnica a cultura regional a partir da iconografia indígena Kadiwéu, figuram Henrique Spengler, Humberto Espindola, Fernando Marson, Silvio Rocha, Adilson Schieffer e Miska Thomé, que empregam em suas obras o grafismo desses indígenas, ressignificando-o e interligando a cultura regional com a arte erudita. É a partir das obras desses artistas que o presente estudo propõe uma nova possibilidade de ensino de arte que valorize dois pontos tão importantes para a formação do aluno.

## **O ensino de arte na valorização da cultura sul-mato-grossense**

A preocupação com o desdobramento da cultura na arte está presente na LDB de 1996, bem como no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, pela lei 2.787, de 2003, que no artigo 48, parágrafo 1º, estabelece o ensino de artes como disciplina obrigatória na matriz curricular das diversas etapas da educação básica, de modo a integrar membros do mundo das artes, grupos e movimentos culturais locais, de modo a promover os diferentes valores culturais dos alunos. Tal aspecto é também salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando explicitam a necessidade de que o aluno possa:

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Nos conteúdos gerais de artes a serem trabalhados no ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1997, p. 57) salientam a “diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias”. Os documentos oficiais citados orientam que a cultura seja valorizada na educação para um conhecimento histórico e estético das diversas manifestações artísticas.

Conhecer os elementos presentes na cultura a partir de seus códigos é de suma importância em um território de tão rica diversidade como Mato Grosso do Sul. O ensino de artes tem papel reflexivo quanto à cultura regional, uma vez que ao conhecê-la conhecemos a nós mesmos e construímos nossa identidade.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento

individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

Com base no pensamento de Barbosa (2003), e como esclarecem os PCN (BRASIL, 1997), a arte tem no espaço escolar função cultural, histórica e humanizadora, uma vez que pode diminuir a barreira entre incluídos e excluídos. O fazer artístico dos alunos, nessa perspectiva, aproxima-se ao fazer do artista, construindo novos sentidos a partir do que é conhecido sobre a cultura empregada na obra e suas experiências individuais.

A leitura cultural dos signos e símbolos presentes nas obras depende do olhar do sujeito, de seu conhecimento acerca da cultura e de suas concepções. Osinski (2002, p. 103) aponta que devido à “influência da cultura no processo criativo, a criança começou a ser vista não apenas como um produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial, tendo todo o patrimônio artístico da humanidade à sua disposição”.

Além da legislação que promove a cultura regional, conta-se também a lei 11.645, de 2008, que torna obrigatório o estudo da cultura indígena no ensino fundamental e médio no país. Observando que os indígenas são povos mais abertos ao diálogo intercultural, Canclini (2007), pesquisador da interculturalidade, designa como “patrimônio para a interculturalidade” os bens materiais e imateriais construídos historicamente por um grupo aberto a dialogar com outras culturas, exemplificado no esforço em aprender a língua portuguesa (bilinguismo) e os modos de vida de outras etnias.

Se os povos indígenas se esforçam para um diálogo intercultural, também é papel da escola fazer esforços para compreender a cultura desses povos, seja por meio das manifestações artísticas por eles produzidas ou pelas mãos de não índios que incorporam seus traços, linhas e formas, ao se darem conta da importância histórica desses elementos para a construção identitária e cultural do estado.

## **A iconografia indígena**

A iconografia indígena é uma manifestação estética e simbólica que se mantém (ou que sobrevive) a despeito da dominação da cultura ocidental. Na produção, os traços de cada etnia advêm de padrões herdados do coletivo e todos os membros de uma aldeia são produtores de sua arte, que é singular em cada aldeia e tem como objetivo coletivo a preservação de suas culturas.

A arte indígena exerce enorme fascínio sobre não índios, visível tanto na comercialização de peças originais quanto na incorporação de seus traços

e de suas técnicas de produzir tintas com matérias-primas locais. Sua forte ligação com a natureza é não menos marcante na arte. Cada etnia tira amplo proveito da gama de materiais disponíveis em seu ambiente, empregando-os não só na confecção de objetos, mas também para expressar significações nas padronagens neles traçadas.

A simbologia presente nesses grafismos é indissociável da tradição passada de geração em geração e também uma forma de comunicação com outros povos, pois a simbologia guarda relação com sua história e sua cultura – ou seja, o grafismo não é mero ornamento: há nele toda uma estruturação de símbolos, significados, associações. A esse respeito, Vidal (1992, p. 17) aponta que “a obra de arte faz parte da história e das experiências atuais de uma sociedade: sua especificidade, autonomia e seu valor estético não se separam absolutamente das outras manifestações materiais e intelectuais da vida humana”.

O grafismo indígena é, portanto, parte de um amplo processo cultural, abrangendo desde valores estéticos até significações sociais e religiosas. Os objetos indígenas carregam valores que transitam por todo o espectro entre o belo e o cultural. Seus traços expressam toda a compreensão dos índios sobre a natureza, suas estruturas sociais e suas crenças. Apesar do cerco imposto pela expansão das cidades que rodeiam as aldeias de Mato Grosso do Sul, esses povos decidiram continuar valorizando as tradições de suas etnias.

## Os Kadiwéu

Os povos Kadiwéu pertencem ao grupo étnico Mbayá e são conhecidos como índios cavaleiros, por seu vasto rebanho equino e por serem exímios montadores. Seu idioma pertence à família linguística guaicuru. Mato Grosso do Sul conta hoje com quatro aldeias, a maior delas denominada Bodoquena, ao pé da serra homônima. Embora usufruam das águas do rio Paraguai, que corta essa região, vivenciam as dificuldades que seu transbordamento ocasiona durante cinco meses do ano (SIQUEIRA, 1992).

Apesar das mudanças que os Kadiwéu sofreram no contato com nossa sociedade, suas expressões culturais têm se conservado notavelmente. O artesanato é ainda produzido com materiais naturais encontrados nas próprias aldeias, como palha, barro e couro (alguns deles criam pequenos rebanhos de gado). Utilizando ferramentas metálicas, alcançam grande esmero técnico.

A pintura corporal indígena, rica em significados relacionados à natureza, como a fauna e a flora, também está presente na cerâmica Kadiwéu, modalidade de artesanato que é a principal fonte de renda desses povos. A técnica utilizada na confecção, queima e ornamentação carrega a tradição Kadiwéu de trabalhos inteiramente manuais pintados com cores extraídas da terra. A cor preta é extraída do pau-santo.

A pintura Kadiwéu é marcada por um dualismo de “linhas retas e curvas, retângulos e círculos, degraus e espirais, geométrico e orgânico, simétrico e assimétrico, positivo e negativo” (STRAUSS, 1996, p. 200). Há permanente busca de equilíbrio entre elementos simétricos e assimétricos, utilizando-se praticamente todas as formas geométricas básicas. Preto, vermelho e branco, as cores utilizadas, costumam provir respectivamente do jenipapo, do urucum e da palmeira bocaiuva.

A pintura Kadiwéu pertence tanto à simetria quanto ao contraste. Seu equilíbrio e complexidade refletem a estrutura de sua sociedade. O contraste é visível em dois símbolos: a escada, que simboliza os índios que subiam suas terras altas nos períodos de cheia no Pantanal, e a espiral, simbolizando os índios que rodeavam a aldeia para vigiá-la de invasores de outras etnias, mas também representando amigos que se reúnem em roda para beber e comemorar em dias de rituais.

Em seu livro *Grafismo indígena*, Vidal (1992) explica que a arte indígena é julgada por nossa cultura ocidental como algo fora de nosso alcance, do qual não podemos fruir. Nas artes plásticas sul-mato-grossenses, essa distância é abreviada por artistas que, interessando-se pelos elementos da terra e pelos padrões indígenas ricos em significados, atribuem-lhes novos sentidos no momento em que deles se apropriam, mas que, ao fazê-lo, também conquistam reconhecimento como produtores de cultura e de senso estético, e como valorizadores das fontes identitárias de todos os que vivem no estado.

## As artes visuais sul-mato-grossenses

Os artistas de Mato Grosso do Sul expressam-se por meio de uma ampla gama de linguagens artísticas para representar a história e a identidade cultural dos locais em que nasceram ou em que fizeram morada.

Pela arte sul-mato-grossense passam bois, aves, soja, camalotes, jacarés, barcos e inúmeras iconografias prontamente associadas ao estado. Uma das iconografias que marcam essas artes em sua busca de um perfil cultural é a indígena. Os artistas que encontram material nas aldeias do estado traçam em suas telas, simultaneamente, o individual e o coletivo: o individual do artista, ao se mostrarem em suas criações; o coletivo, ao ilustrarem para a população partes da história de seu povo.

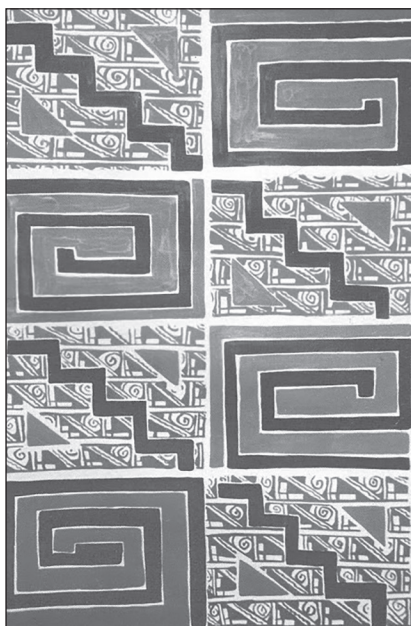
Apresentaremos a seguir artistas que mesclaram seus interesses pessoais aos coletivos ao se nutrirem de signos e símbolos da etnia Kadiwéu como matéria de produção. Esses produtores de arte podem proporcionar ao educando a apreciação tanto da arte quanto da cultura regional, desde que sua produção seja percebida pelo professor mediador como material de interesse para suas aulas. Levando o conhecimento da diversidade cultural para o espaço escolar, o professor possibilita aos educandos reconhecerem sua própria cultura e valorizá-la.

A esse respeito, Barbosa (1998, p. 13) frisa que “a Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. Adverte que “não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte” (BARBOSA, 2008, p. 17). Refletindo sobre essas acuradas ponderações, percebemos que o contato dos educandos com a arte desses artistas possibilitará entender a cultura dos povos indígenas e valorizar a cultura regional e a identidade cultural do estado.

### (1) Henrique Spengler

A produção deste artista é descrita por Rosa, Duncan e Penteadó (2005, p. 46) como “fotogramas de um filme destinado a resgatar por meio da arte a saga dos índios de Mato Grosso do Sul”. Complementam que Spengler, ao pesquisar a abstração dos desenhos presentes nos artesanatos Kadiwéu, absorveu a essência dessa etnia e projetou-a em seu trabalho em linguagem de formas e linhas. Ao nutrir-se da iconografia Kadiwéu, este artista também decidiu utilizar, tal como os índios, materiais extraídos da terra, bem como combinações que ele denominou “abstracionismo nativo”: abstrações geométricas de origem indígena exemplificadas na Figura 1.

**Figura 1 – Padronagem kadiueu, 1987. Pastel sobre papel, 50 cm × 34 cm. Acervo particular**



Fonte: Rosa, Duncan e Penteadó (2005).

Spengler criou o Movimento Cultural Guaicuru, que se fez presente em muitos lugares do estado, disseminando uma parte importante da história e cultura sul-mato-grossense e, em decorrência, influenciando-as. Seu maior valor foi ter sido fiel à proposta de fazer da arte e da cultura um caminho para a conscientização e o desenvolvimento do povo sul-mato-grossense. Rosa, Duncan e Penteado (2005) consideram Spengler a maior referência no processo artístico-cultural do estado, por sua obra consistir em uma criação estética que traz o registro de nossas raízes.

## (2) Humberto Espindola

Nas obras de Espindola, elementos regionais convivem com elementos universais, trazendo ainda marcas de momentos históricos de Mato Grosso do Sul, como a criação do estado e a bovinocultura.

Espindola também se dedicou em uma série em que pinta a iconografia Kadiwéu. Rosa, Duncan e Penteado (2005) destacam essa fase como uma visita ao universo indígena para incorporação dos signos da pintura Kadiwéu (Figura 2).

**Figura 2 – Ícone kadiwéu, 1983. Óleo sobre tela, 75 cm × 80 cm. Acervo do artista**



Fonte: Rosa, Duncan e Penteado (2005).

Na série, o artista mescla o grafismo Kadiwéu com seus bois e outros animais do Pantanal, como se trouxesse um objeto tridimensional para dentro de um bidimensional.



### (3) Fernando Marson

Este artista mineiro de nascimento buscou nas raízes sul-mato-gros-senses elementos para suas obras. Aproveitou sucata como material para a criação de objetos, mas também utilizou materiais tradicionais, como tela e tinta, consagrando-se como artista regional ao transpor a suas obras a cultura indígena Kadiwéu (Figura 3).

**Figura 3 – *Boiada kadiueu*. 2002. Óleo sobre tela,  
150 cm ´ 100 cm. Acervo do artista**



Fonte: Rosa, Duncan e Penteadó (2005).

A cor é marcante em sua obra, que interliga uma rede de símbolos de elementos do cotidiano pantaneiro ao pôr-do-sol. A composição traz múltiplos bois que portam a espiral Kadiwéu, o que nos remete à união dos povos de uma etnia que passa sua arte (representada pela espiral) de geração em geração, para que a identidade cultural não se perca.

### (4) Silvio Rocha

Rocha é outro artista que dedica sua obra às iconografias de diversas etnias. No Paraná, pesquisa a vida dos Xetás, população indígena que, praticamente dizimada, é eternizada nas obras artista. Em sua passagem por Mato

Grosso do Sul, foi um dos fundadores da Unidade Referencial Guaicuru, local de pesquisa para o resgate da cultura indígena.

A cultura Guaicuru lhe forneceu material para uma série intitulada *Fragmentos Guaicuru*. Tais pinturas recriam objetos do artesanato indígena em formas multifacetadas, lançando mão das cores do barro, que é a matéria-prima utilizada por essa etnia. Vale-se do surrealismo para recriar a natureza com símbolos e signos da cultura indígena (Figura 4), resgatando a identidade cultural desses e de tantos outros povos.

**Figura 4 – *Fragmentos de um povo II*, 1988. Óleo sobre tela, 60 cm × 80 cm**



Fonte: <http://www.catalogodasartes.com.br>.

## (5) Adilson Schieffer

A economia agropecuária, tradicional no estado, atraiu muitos imigrantes, mas trouxe também grandes nomes para a arte. Schieffer ali chegou nos anos 1980 e decidiu fazer história. Relata que em um de seus passeios pela capital conheceu a Casa do Artesão, local de seu primeiro contato com a iconografia Kadiwéu (PELLEGRINI; REINO, 2013).

Iniciou sua produção incorporando a imagem dos guerreiros guaicurus, já retratada por outros artistas. Nessas telas, acrescentava o grafismo dos remanescentes dos guaicurus: os Kadiwéu. Anos depois, o artista valorizaria essa etnia, mergulhando na pesquisa de seus símbolos, e para tanto

conviveu com esses índios por dois anos na Serra de Bodoquena para apreender os significados de cada código e a importância desses códigos para a cultura da etnia.

A obra mostrada na Figura 5 faz uso do grafismo Kadiwéu, tão valorizado pelo artista, juntamente com outro elemento presente em suas obras: a figura feminina – a mulher sul-mato-grossense que transmite de geração a geração a cultura de seu povo.

**Figura 5 – *Madona Cadiuéu*, 2002. Acrílico sobre tela, 60 cm ´ 70 cm. Acervo TVE**



Fonte: Rosa, Duncan e Penteadó (2005).

## (6) Miska Thomé

Reconhecida por seu trabalho com mandalas, Miska nelas emprega signos da cultura popular. Sua pesquisa da cultura regional reflete-se nesses círculos mágicos em que explora a repetição de signos, criando imagens perfeitamente simétricas (Figura 6).

**Figura 6 – *Mandalas kadiwéus*, 2000. Acrílica sobre tela, 100 cm ´ 100 cm. Acervo particular**



Fonte: Rosa, Duncan e Penteadó (2005).

As mandalas de Miska representam várias culturas e, nelas, a espiritualidade indígena, por meio do grafismo Kadiwéu. Duncan (2005, p. 259) descreve as mandalas da artista como clareiras nas florestas que “clamam por libertações da cultura indígena e protestam contra o extermínio e a degradação de nações plenas de sabedoria milenar”.

## **Considerações finais**

Com o conteúdo aqui abordado, visamos suscitar reflexões sobre a necessidade de que o ensino de arte seja ministrado sob perspectiva intercultural, de modo a evidenciar a importância de conhecer valores de outras culturas e deles nutrir-se, de modo a valorizar e respeitar as diferenças culturais por meio do ensino das artes visuais.

A educação formal passou por diversas reformas até que os documentos e legislações oficiais sobre o ensino no país – e felizmente também em Mato Grosso do Sul – expressassem o reconhecimento de que a cultura deve ser privilegiada no currículo escolar, levando-se em conta seu potencial para

promover a formação reflexiva dos educandos, valorizando um ensino que seja inclusivo da arte das minorias.

A vivência dos educandos com a cultura indígena pode levá-los a apreciar a arte regional do lugar em que vivem. A arte pode ampliar o leque de possibilidades de estudo, ao convidar à contemplação e análise das produções de artistas regionais que valorizam as iconografias regionais, para que os alunos compreendam como esses símbolos se fazem presentes, direta ou indiretamente, da vida regional.

Nesse contexto, evidencia-se a importância de promover a letramento cultural dos educandos, em que o educador exerce papel de mediador da cultura ao proporcionar oportunidades para que os educandos dialoguem com as produções desses artistas e sejam com isso incentivados a exercer suas próprias maneiras de interpretar o mundo e a si mesmos.

A implementação do estudo da cultura indígena nos currículos escolares foi instituída pela lei 11.645, de 2008, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que tornou obrigatório o estudo da cultura indígena no ensino fundamental e médio, nas disciplinas de arte, história e literatura.

A respeito dos artistas de Mato Grosso do Sul que trabalham com a iconografia indígena, sua apropriação e ressignificação dos signos e símbolos dos Kadiwéu podem ser vistas como constituindo uma nova e fecunda possibilidade de trabalho de conteúdos sobre cultura indígena no ensino de artes visuais no estado.

A cultura indígena representa as raízes culturais de Mato Grosso do Sul, e almejamos que as reflexões aqui suscitadas prestem-se a promover discussões que despertem a consciência sobre a importância de valorizar as contribuições das etnias sul-mato-grossenses para a constituição da cultura regional, e que de alguma forma possam despertar a motivação e o interesse de inserir tais raízes culturais nas aulas de arte de forma mais dinâmica.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. 1936. **Tópicos utópicos: cultura e ensino da arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo: Revista Art, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 26 abr. 2010

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte: as mutações do conceito e da prática**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

BRASIL. Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 2003. **Diário Oficial nº 6.155, de 31 de dezembro de 2003**.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUNCAN, I. Miska. In: ROSA, M. G. S.; DUNCAN, I.; PENTEADO, Y. **Artes plásticas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: [s. n.], 2005.

FERREIRA, S. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MÜLLER, R.P. Tayngava, a noção de representação na arte gráfica Asurini do Xingu. In: VIDAL, Lux. **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: FAPESP, 1992.

OSINSKI, D. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

PELLEGRINI, F.; REINO, D. (org.). **Vozes das artes plásticas**. Campo Grande: FCMS, 2013.

ROSA, M. G. S. **Artes plásticas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: il. Col., 2005.

SIQUEIRA, J. J. **Arte e técnicas kadiwéu**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

STRAUSS, Claude, Levi-. **Tristes trópicos**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VIDAL, L. (org.) **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel/Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1992.





## CAPÍTULO 17

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO SOCIAL E DO CONHECIMENTO SOCIAL: reflexões para a formação de professores e para a prática pedagógica

*Amanda de Mattos Pereira Mano<sup>116</sup>*

*Ana Gabrielle Alves de Almeida<sup>117</sup>*

---

### Introdução

As reflexões apresentadas neste capítulo têm por objetivo discutir as relações étnico-raciais a partir da perspectiva da Educação Social (GARRIDO, 2010; ARROYO, 2007, RIBEIRO, 2006) e do Conhecimento Social (DELVAL, 2002; DELVAL, 2013) e suas implicações para a formação de professores e para a prática pedagógica.

Desse modo, abordamos a temática na compreensão de que a maneira como construímos e compreendemos as relações étnico-raciais revela o modo como lidamos com estas questões. Com isso, essa compreensão pode nos aproximar ou distanciar de juízos estereotipados sobre nós e os outros, bem como sobre todas as relações que são estabelecidas a partir de nossas concepções.

Compreender as questões que envolvem o mundo social se faz importante para pensar nossas atitudes em sociedade e em como elas podem ser mais justas e respeitadas. Nesse particular, inserem-se os pressupostos da Educação social na promoção de situações de equidade. Em especial, refletimos neste texto sobre como a educação formal pode contribuir, no âmbito da formação de professores e da organização do trabalho pedagógico, para a compreensão de noções étnico-raciais condizentes com pressupostos universais de respeito à vida.

O Brasil é um país marcado pela diversidade étnico-racial, visto que a nossa população pode se autodeclarar: amarela, branca, indígena, parda, preta,

---

116 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Campus de Marília/SP. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus do Pantanal.

117 Bacharel em Administração pelo Centro Universitário UniFANOR – Campus Dunas/Fortaleza/CE. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus do Pantanal.

de acordo com as identificações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, a sociedade brasileira é marcada pela diversidade étnica, bem como pelo multiculturalismo. Todavia, historicamente o país tem o racismo estruturado desde o período da colonização, caminhando constantemente na direção da exclusão socioeconômica, cultural, genocídios dos povos indígenas e negros. Segundo Silva (2007), mesmo após a abolição da escravatura, a sociedade brasileira nunca deixou de discriminar os negros nem ofereceu suporte a fim de superarem a exclusão sofrida pelos colonizadores, isto é, o racismo continuou sendo legitimado pela ideologia europeia, que se caracterizou por se considerar uma raça superior (branco-europeia), a fim de justificar o poder sobre verdades e normas diante das demais raças e nações.

Nesse contexto, o enfrentamento das questões étnico-raciais, quanto aos impasses entre os conceitos de raça e etnia, é um dos maiores desafios a serem superados pela humanidade, além de romper com o mito da democracia racial, o qual nega os conflitos raciais existentes em nosso país, e, exalta a convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, desconsiderando assim, as desigualdades sociais estabelecida por uma elite dominante herdada de uma cultura eurocêntrica.

A nosso ver, compreender como crianças, adolescentes e até mesmo adultos, concebem essas ideias é essencial para que consigamos promover o debate e a discussão de diferentes perspectivas, sobretudo, acreditamos que a escola pode realizar um trabalho educativo pedagógico ao encontro dos ideais da diversidade.

Dito isso, para nossas discussões organizamos este texto abarcando em um primeiro momento os conceitos de Educação Social e de Conhecimento Social e de que maneira ambos podem ser relacionados. Em sequência, tratamos das relações étnico-raciais como uma noção social, por fim, refletimos como a formação de professores e a prática pedagógica, alicerçadas na Educação Social e no Conhecimento Social, podem promover situações de reflexão e de entendimentos mais completos quanto à noção social debatida.

## **Educação social e conhecimento social: possibilidades de aproximação**

Iniciamos nossas primeiras discussões trazendo ao debate o conceito de Educação Social. Para alguns pesquisadores (GARRIDO, 2010; ARROYO, 2007; RIBEIRO, 2006) unir à educação o adjetivo social parece e redundante, haja vista que por excelência toda educação deveria ser social, ou melhor, a educação deveria ser para todos. Todavia, assumimos a perspectiva de que a educação formal, tal qual se organiza em nossos dias, por vezes, confina-se em um cenário de exclusão social e/ou de acentuação de distintos cenários de desigualdades.

Nesse contexto, o termo Educação Social remete-se à concepção de educação distinta das ideias de ensinar e formar em detrimento dos direitos e de sujeitos humanos (ARROYO, 2007). Assim, esta educação tem como cerne as dimensões do cuidado e de proteção à vida humana, a qual deve ser compreendida como pessoa de direito, sejam eles pessoais e/ou coletivos.

A Educação Social delibera, portanto, sobre a importância da educação como ferramenta de combate à exclusão social. Vale dizer, que não se deve compreender essa educação de forma instrumental, ao contrário, ela precisa se libertar das amarras do acúmulo de conteúdos escolares compartimentados e encaminhar-se para a interdisciplinaridade, em essência, privilegiando relações mais justas com os saberes sociais e científicos. A Educação Social deve valer-se de uma Pedagogia libertadora, na qual a escola se coloca ao encontro das necessidades da sociedade, no combate contra a desumanização (CARO; GUZZO, 2004).

As discussões que perpassam a Educação Social em nosso país são relativamente recentes (ARROYO, 2007; RIBEIRO, 2006) e Silva (2010) apresenta três campos de domínio que permeiam as discussões sobre a Educação Social no Brasil, sendo eles o domínio sociocultural, o domínio sociopedagógico e o domínio sociopolítico.

O domínio sociocultural vincula-se às manifestações de natureza humana, que podem ser expressas por meio do corpo, dos sentidos e do pensamento. Elas se revelam nas artes, na cultura, na música, na dança e no esporte em suas distintas manifestações e modalidades. O domínio sociopedagógico tem como objeto de estudo a infância, adolescência, juventude e terceira idade, com a preocupação do desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social. Por seu turno, o domínio sociopolítico abarca os processos coletivos, sociais e políticos, contidos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social.

As reflexões apresentadas neste capítulo, que discutirão as relações étnico-raciais na formação de professores e na prática educativa, adentram o domínio sociopedagógico a partir da compreensão de que a organização de intervenções pedagógicas sistematizadas e contínuas no âmbito escolar pode favorecer a construção de ideias menos estereotipadas e preconceituosas quanto à etnicidade. Sendo assim, estamos em defesa de uma escola que tenha como cerne de suas situações de convivência e aprendizagem a Educação Social, no que tange a superação de situações de desigualdades, em especial, no âmbito das relações étnico-raciais.

Para tanto, entendemos que a compreensão das relações étnico-raciais é uma construção social e pode ser compreendida a partir do conceito de Conhecimento social (DELVAL, 2013, 2007, 2002, 1989). É na união dessas

conceituações, Educação Social e Conhecimento Social, que encontramos alicerce para nossas discussões.

O conhecimento social advém das contribuições teóricas do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Piaget é bem mais conhecido por seus estudos sobre o mundo físico e sobre o conhecimento lógico-matemático. Embora em alguns estudos, o autor aborde questões sociais (1979, 1967) como a ideia de família, o conceito de país, as crenças sobre as origens dos nomes das coisas, entre outros, coube aos seus seguidores a tarefa de continuar as pesquisas sobre o mundo social.

Simplificadamente, podemos dizer que conhecimento social é o conhecimento proveniente das transmissões sociais, fruto das determinações e interações sociais. Tal conhecimento é adquirido a partir de informações fornecidas pelas pessoas e pelo ambiente social em que estão inseridas.

Em realidade, os resultados das pesquisas sobre o conhecimento social corroboram aquilo que a teoria piagetiana acreditava ser o papel ativo do sujeito que conhece. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento social vai assumir uma interpretação diferente, a de que os dados não se impõem, mas são reorganizados e interpretados. Portanto, em especial as crianças, sede de grandes transformações psíquicas, transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceitualizações e ideias bastante singulares.

Durante o desenvolvimento infantil, a criança vai formando representações dos diferentes aspectos da sociedade em que vive, sendo esta representação produto da influência dos adultos e “resultado de uma atividade construtiva a partir de elementos fragmentados que recebe e seleciona” (DELVAL, 1989, p. 245). Dessa forma, podemos concluir que a criança realiza uma tarefa individual que não significa uma assimilação passiva e que as representações que elabora não são simples cópias das dos adultos (DELVAL, 2007).

Enesco *et al.* (1995) esclarecem que ao se tratar do conhecimento social como objeto de conhecimento, estuda-se aquilo que é produzido em um contexto social e que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política etc.).

Ao considerarmos essas diferentes dimensões que compõem o conhecimento social, observamos, evidentemente, que as crianças sofrem múltiplas influências sociais por meio de suas interações e trocas com tudo e todos que fazem parte do ambiente em que estão inseridas, como por exemplo: a linguagem, os valores, as regras e normas sociais do grupo, o exercício dos papéis etc.

Essas conceituações próprias revelam as crenças espontâneas que as crianças vão elaborando acerca da realidade social e mostram o que os

indivíduos fazem com as informações provenientes do ambiente social, com os conteúdos que lhe são transmitidos, bem como explicam processos e concepções peculiares que os sujeitos têm e vão construindo sobre a realidade ao longo do seu desenvolvimento.

Ao tratarmos do conhecimento social, estamos abordando um objeto de conhecimento muito complexo. As questões pertencentes a este rol são muitas vezes multifacetadas, ambíguas e com definições bem distintas conforme as variáveis analisadas e consideradas e os ambientes pesquisados.

Isso significa que os sujeitos estão em constante contato com essa gama enorme de informações e, necessariamente, terão que relacioná-las, organizá-las, interpretá-las a fim de darem um sentido à realidade social. Portanto, é a partir das trocas que estabelecem com o meio social e, sobretudo, da qualidade dessas trocas, que as crianças iniciam a construção de suas representações da realidade social.

Para exemplificar essa forma própria e ativa de construção, passemos a descrição de algumas pesquisas que embora não estejam no escopo de estudos no âmbito do Conhecimento social, de alguma forma, buscaram investigar as representações de crianças sobre as relações étnico-raciais.

Santana, Menezes e Pereira (2015) realizaram uma pesquisa em uma escola pública do município de Itapetinga – BA, com o objetivo de compreender o que dizem as crianças da educação infantil sobre os seus pertencimentos étnico-raciais, como identificam práticas de racismos, discriminações e como ocorrem as relações das crianças entre si e com os adultos. Utilizaram uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter descritivo e etnográfico. A investigação foi realizada no período de cinco meses no ano de 2015, com um total de 19 crianças, 10 meninos e 9 meninas, na faixa etária entre 5 e 6 anos. Nos primeiros dois meses da pesquisa, as crianças foram observadas, posteriormente ocorreram três intervenções: “O espelho e eu – o diagnóstico inicial de cada criança”; “Representação sobre o cabelo – compreender as representações que as crianças elaboravam em relação aos cabelos”; “Como vejo meu colega – identificar a percepção que cada criança elaborava em relação aos seus colegas”. Esta pesquisa revelou que práticas racistas são presentes e perversas com as crianças negras, por esse motivo muitas crianças negras sentem à vontade de mudar, por exemplo, seus cabelos, a fim de se adequar aos padrões estéticos valorizados pela sociedade.

Gaudio (2015) também buscou apresentar a dimensão étnico-racial na educação infantil na perspectiva das crianças. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, com um total de 24 crianças (12 meninas e 12 meninos) entre 4 e 5 anos de idade. Para efetivar a investigação, os instrumentos utilizados foram a observação participante das relações sociais entre as crianças, recursos fotográficos e filmagens como meio de captar acontecimentos do cotidiano, entrevistas informais com os professores, análises dos documentos

produzidos pela escola, diário de campo, além de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Os resultados mostraram que as crianças reproduzem muitos preconceitos e estereótipos existentes no contexto social que vivenciam e isso foi evidenciado nos processos sociais nos quais as crianças estão inseridas, estigmatizando assim, a população negra pelos atributos físicos.

Por seu turno, Corrêa (2017) investigou as relações étnico-raciais entre crianças de três a seis anos, buscando entender como os pequeninos percebem essas relações. Constatou-se que as crianças pesquisadas não estavam munidas de distinções e preconceitos raciais. Dessa maneira, elas diziam que cor não é raça, que ao brincar preferiam as bonecas brancas, mas isto não significava que a cor preta fosse feia. Isto é, para este grupo de crianças pequenas, as construções sociais de preconceito quanto à cor e raça, infelizmente comuns em nossa sociedade, não se faziam presentes.

Nesta pesquisa, vemos que os resultados diferem de Santana, Menezes e Pereira (2015) e Gaudio (2015), uma vez que as crianças não apresentavam em suas brincadeiras e conversas preconceitos quanto às questões étnico-raciais. Observemos neste estudo, que as crianças investigadas eram mais novas que as das demais pesquisas e corroborando a construção de conhecimentos sob a ótica piagetiana, temos por hipótese que estes preconceitos são construídos e, quanto mais nos descentramos de nossa perspectiva e vivenciamos a sociedade, nossas ideias vão mudando.

A partir das inúmeras investigações que realizou, pesquisando diferentes aspectos e conteúdos da realidade social, Delval (2013, 2002) apresentou que os indivíduos se apropriam destes conteúdos percorrendo níveis de compreensão.

Num primeiro nível, que se estenderia até por volta dos 10-11 anos, os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Apresentam também dificuldades em coordenar perspectivas diferentes bem como em considerar a existência de conflitos. As explicações desse nível “baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. Este nível representa uma compreensão parcial da realidade.

Em relação ao segundo nível, que ocorre por volta dos 10-11 anos até os 13-14 anos, Delval (2002) explica que os sujeitos começam a levar em conta aspectos não visíveis das questões analisadas e começa a aparecer a consideração de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Há uma percepção maior dos conflitos, embora a coordenação de diferentes pontos de vista seja algo ainda difícil de ocorrer.

No terceiro nível, que se inicia aos 13-14 anos, observa-se, nas explicações dos sujeitos, que os processos ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação passam a ser considerados. Os sujeitos estão de posse

de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p. 231).

Godoy (1996) e Almeida (2016) fizeram suas pesquisas com as relações étnico-raciais na perspectiva da Construção do conhecimento Social e embora, não tenham realizado estudos evolutivos para melhor compreendermos a construção dessa noção social trata-se de estudos importantes, pois se propuseram a descrever como os níveis se estabelecem em público específico, Godoy (1996) na educação infantil e Almeida (2015) em estudantes do ensino fundamental II.

Importante dizer que não temos estudos evolutivos transversais, tampouco longitudinais (DELVAL, 2002), que poderiam verificar e identificar a constituição e progresso dos níveis de construção dessa realidade social em nosso país.

O resultado das pesquisas até aqui apresentadas, bem como os contributos da Educação Social e do Conhecimento Social, suscita alguns questionamentos que podem ser enunciados: como a prática pedagógica, desde a educação infantil, pode contribuir para a construção de noções mais justas quanto às relações étnico-raciais? Estarão os professores preparados para abarcar esses conteúdos sociais na escola? Quais os níveis de construção de Conhecimento social encontraríamos em professores da Educação Básica, isto é, como eles pensam as questões étnico-raciais? E, ainda, a formação inicial e continuada de professores privilegia juízos mais elaborados quanto a essa noção social? Muito temos para pesquisar.

## **Relações étnico-raciais: algumas reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica**

Em específico para nossa temática de estudo, as relações étnico-raciais, temos a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados. O conteúdo programático dos currículos escolares, portanto, deve incluir a história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, bem como a cultura desses povos na formação da sociedade nacional.

Tais conteúdos podem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, ou seja, todas as disciplinas podem abordar e trabalhar a interdisciplinaridade do tema, resgatando assim, as suas contribuições no cenário social, econômico, político pertinente a história do Brasil.

Vale dizer que essas leis não representam apenas uma formalidade na esfera governamental e no âmbito da educação, mas uma grande conquista para a população negra e indígena, principalmente dos movimentos que vem

sumariamente lutando por políticas afirmativas e de inclusão social, conforme Gomes (2008, p. 96) reitera:

Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadão.

Assim, na educação, no que diz respeito às políticas públicas de currículo e diversidade nas duas últimas décadas, podemos notar avanços e conquistas, especialmente, quanto à diversidade étnico-racial. Entretanto, questionamo-nos se a implementação dessas leis vem garantindo à diversidade étnico-racial um cenário educativo de qualidade proporcionando equidade à população negra e indígena.

A esse respeito Silva e Souza (2013) efetivaram um estudo buscando identificar as percepções de professores do ensino médio sobre como ocorrem as relações étnico-raciais no espaço escolar. Para isso, questionários e entrevistas semiestruturadas foram empregadas junto a 63 docentes da rede pública do Distrito Federal. Os resultados mostraram que os docentes conhecem a legislação e acreditam ser importante trabalhar com essas questões na escola. No entanto, foi possível perceber a distância entre a vontade em abarcar as questões étnico-raciais e a operacionalização desta nas escolas, ou seja, vemos que mesmo com as Leis e a presença desses conteúdos nos currículos escolares, persistem dificuldades no trabalho pedagógico.

Fato é que essas questões, muitas vezes, são abordadas minimizando questões históricas e sociais fundamentais. Não incomum as intervenções pedagógicas quanto à etnicidade são confinadas a músicas, danças, comida típicas trazendo o negro e sua (nossa!) cultura de modo caricato. E mais, subjungando a escravidão e os preconceitos.

Ao assumirmos a necessidade de um trabalho pedagógico interventivo ancorado na Educação Social e no Conhecimento social, assumimos novas posturas para a formação de professores e para a prática pedagógica.

No que diz respeito à formação docente, é preciso refletir sobre a construção de educadores, em sua essência, sociais. Isto implica dizer, que precisamos nos atentar às possibilidades da formação inicial e continuada em propor momentos intencionais e sistematizados de sensibilidade às questões étnico-raciais.

Desse modo, exige-se do professor com formação pautada na Educação social, conhecimento do desenvolvimento humano, noção da situação histórica e sociopolítica de nosso país, atenção aos aspectos jurídicos e às políticas públicas educativas, aliando todos esses aspectos a uma metodologia de trabalho coerente com o objetivo educacional de formar cidadãos. Os aspectos educacionais avançam para além da formação para o ensino de conteúdos,



mas se integram à sua capacidade de compreender e aceitar o outro sem julgamentos ou preconceitos.

Parece redundante reafirmar essas premissas para a formação de professores, haja vista que desde o ano de 2003 os cursos de Pedagogia e de licenciaturas, as Secretarias municipais e estaduais de educação e o Ministério da Educação devem ser responsáveis pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial (GOMES, 2008). Entretanto, mesmo após mais de uma década da reflexão de Gomes (2008), deparamo-nos em nossa prática profissional, seja na formação inicial de professores, acompanhamento de estágios em cursos de licenciatura e até mesmo na vivência como estagiária de Pedagogia na Educação Básica, com a dificuldade dos docentes em considerar a diversidade étnico-racial na organização e prática pedagógica.

Nesse particular, o trabalho escolar com essas questões volta-se aos estereótipos, à comemoração folclórica do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) e, ainda, à atribuição desse encargo, aos professores da disciplina de História, sobretudo, no ensino fundamental II e médio.

Coelho e Coelho (2013) relatam em sua pesquisa relacionada às práticas pedagógicas de escolas da região Norte de nosso país, algumas particularidades no trabalho escolar com essas questões, tais como: o voluntarismo docente e interesse dos professores, isto é, as intervenções pedagógicas surgiam de iniciativas de professores, sem ligação com uma formação continuada ou secretaria da educação, por exemplo. Esses docentes faziam uma apropriação do instrumento legal, pois não tinham conhecimento das Leis, mas buscavam dar conta daquilo que consideraram fundamentais a ser abordado. Outra particularidade é o fato dos conteúdos dos projetos interventivos voltarem-se mais para as questões éticas e morais (tolerância e respeito à diversidade), já os conteúdos da História, Geografia, Literatura, Artes, entre outros que acompanham as temáticas, pouco ou não eram abordados. Além disso, os projetos aconteciam de forma pontual, geralmente desenvolvido no mês de novembro, sendo seus docentes proponentes e executores, docentes das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes.

Na contramão daquilo que preconizamos sobre a Educação Social e do Conhecimento Social, pouco se aborda em processos históricos e sociais como a atuação imprescindível do Movimento Negro em nosso país, as necessidades de ações afirmativas que abarquem a população negra, a valorização de nossas raízes africanas, bem como distintos conteúdos que perpassam os componentes disciplinares escolares. Cabe ressaltar, a importância dessas ações romperem com a pontualidade e permearem as ações educativas como um todo.

Defendemos, assim como Gomes (2008), um tripé de saberes para a formação de professores e para a prática pedagógica, fundamentado em saberes políticos, saberes identitários e saberes estéticos.

Os saberes políticos advêm das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Assim sendo, temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra devem sobressair-se contexto acadêmico e escolar com discussão e criticidade. Somam-se os saberes identitários, no qual questão da identidade é colocada em pauta e os saberes estéticos – aqueles pensados quanto à corporeidade, principalmente, no que diz respeito à ocupação protagonista do corpo negro em distintos espaços (GOMES, 2008).

A vivência com esse conjunto de saberes possibilita a abertura para discussões de novas perspectivas, coerentes com a compreensão de nível III, mais global e elaborada do Conhecimento Social e, certamente, central no âmbito da Educação Social.

### **Considerações finais**

Este texto buscou trazer à discussão as relações étnico-raciais sob a perspectiva da Educação Social e do Conhecimento Social. Isso implica em compreendermos tais relações como construções cognitivas individuais, mas a partir de interações e vivências como o meio social. Em específico refletimos sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas escolares, sob as quais defendemos que se consolidem no âmbito da Educação Social, em face da sensibilidade que os educadores devem ter frente às questões étnico-raciais.

Para além do cumprimento de legislações, tanto a formação de professores, quanto a prática escolar, precisam estruturar-se em ações consistentes, fundamentadas em princípios teóricos que as justifiquem. Nesse particular, não há espaço para discursos desvinculados da prática, tampouco, estereotipados e folclóricos, em termos de Conhecimento Social, precisamos alavancar nossa compreensão social em direção ao terceiro nível – sabemos que isso demanda tempo, sensibilidade e interação de qualidade.

Para isso, vemos como essencial oferecer aos professores em exercício e em formação, o acesso crítico a teorias e informações relacionadas às questões étnico-raciais, fundamentados no tripé de saberes políticos, identitários e estéticos. No âmbito escolar, saímos em defesa das práticas pedagógicas interdisciplinares e da presença de ações direcionadas à educação das relações étnico-racial nos projetos político-pedagógico, nos planejamentos de aula e nos projetos escolares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. F. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar**: um estudo piagetiano. 2015. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília, Marília, 2015.

ARROYO, M. G. Educação social na perspectiva da efetivação dos direitos humanos: educação e direitos humanos. *In*: ENCONTROS Nacionais de Educação Social (ENES). Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CORRÊA, L. J. L. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

DELVAL, J. **Descubrir el pensamiento de los niños**. México: Siglo XXI Editores, 2013.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social *In*: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (comp.). **El mundo social em la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989. p. 230-249.

ENESCO, I. *et al.* **La comprensión de la organización social em niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Histórico do Grupo GEPESAC na Formação do Professor de EJA I: “educador social. *In*: GARRIDO, Noêmia de

Carvalho. **Desafios e perspectivas da educação social – um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 13-26.

GAUDIO, E. S. Dimensão Étnico-Racial na educação Infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

LIMA, D. M. S.; SOUSA, C. A. M. Educadores, adolescentes e jovens: discutindo a educação para as relações étnico-raciais. **Interacções**, Lisboa, n. 26, p. 96-112, 2013.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução: Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Tradução: Valerie Rumjaneck Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 155-178, 2006.

SANTANA, J. V. J.; MENEZES, R. R. S.; PEREIRA, R. S. Relações étnico-raciais na educação infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças? **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 367-396, jan./mar., 2019.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 90, 2007.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Adolescentes 11, 22, 23, 54, 171, 187, 207, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 282, 291, 292, 293

Altas Habilidades 16, 20, 172, 173, 179, 185

Alunos 15, 16, 22, 51, 84, 111, 112, 114, 126, 129, 146, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 183, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 212, 235, 238, 240, 254, 260, 262, 266, 267, 268, 277, 293

Aprendizagem 13, 15, 20, 22, 38, 98, 124, 125, 126, 129, 142, 146, 149, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 191, 192, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 252, 253, 260, 283, 293

Artes 4, 12, 78, 83, 85, 86, 87, 141, 145, 147, 148, 160, 163, 265, 266, 267, 270, 276, 277, 278, 279, 283, 289

## B

Brasil 3, 4, 7, 12, 16, 19, 22, 27, 32, 36, 41, 44, 48, 49, 54, 56, 62, 72, 91, 102, 105, 125, 126, 127, 133, 134, 153, 154, 156, 159, 165, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 194, 195, 203, 215, 217, 218, 223, 228, 242, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 278, 281, 283, 287, 291, 292, 293

Brincar 21, 98, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 286, 293

## C

Conceito de Identidade 21, 46, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 116, 117, 118, 294

Conhecimento social 12, 22, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 294

Constituição Federal 19, 20, 22, 46, 65, 91, 252

Corumbá 10, 11, 14, 15, 16, 17, 27, 43, 44, 48, 49, 50, 53, 54, 74, 77, 78, 86, 87, 89, 90, 96, 98, 104, 121, 135, 150, 153, 154, 169, 181, 195, 199, 203, 204, 213, 215, 217, 263

Cotas Sociais 16

Crianças 11, 15, 21, 22, 23, 31, 36, 38, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 83, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 111, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 147, 148, 149, 154, 155, 156, 160, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 187, 218, 230, 238, 239, 282, 284, 285, 286, 291, 292, 294

Crianças com deficiência 170, 171, 175, 177, 181, 294

Cultura 12, 16, 17, 20, 22, 27, 33, 36, 37, 40, 45, 46, 48, 51, 52, 65, 74, 81, 82, 83, 86, 100, 108, 110, 112, 124, 133, 141, 142, 143, 145, 155, 156, 162, 163, 170, 223, 236, 245, 255, 257, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 283, 287, 288, 294

## **D**

Desenvolvimento 13, 15, 21, 22, 83, 89, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 116, 122, 125, 126, 132, 133, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 193, 195, 196, 197, 199, 217, 218, 227, 228, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 246, 257, 258, 259, 266, 267, 272, 283, 284, 285, 288, 294

Desigualdades 17, 34, 35, 38, 46, 86, 282, 283

Discurso 16, 28, 29, 67, 143, 144, 150, 211, 212, 222, 226, 234, 235, 237, 244, 256

Diversidade 11, 13, 15, 16, 17, 22, 39, 56, 71, 78, 92, 106, 122, 146, 153, 154, 167, 189, 206, 256, 262, 266, 267, 270, 281, 282, 288, 289, 290, 292, 295

Docente 9, 10, 11, 14, 15, 19, 21, 23, 27, 48, 52, 55, 75, 77, 81, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 133, 146, 150, 155, 161, 164, 166, 174, 175, 177, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 192, 193, 196, 213, 217, 233, 235, 240, 241, 242, 243, 288, 289, 295, 296, 297

## **E**

Educação básica 19, 20, 87, 91, 100, 101, 154, 159, 165, 166, 169, 172, 173, 178, 182, 183, 187, 205, 236, 237, 238, 245, 246, 266, 267, 287, 289, 295

Educação Especial 15, 16, 22, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 295

Educação Indígena 252, 253, 255, 259, 260, 261, 263, 295

Educação Infantil 10, 11, 14, 15, 20, 21, 22, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 132, 133, 134, 135, 149, 150, 153, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 233, 238, 254, 285, 287, 292, 295

Educação Social 3, 4, 13, 21, 22, 43, 78, 86, 87, 90, 104, 144, 153, 183, 199, 224, 265, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295

Ensino Médio 11, 20, 22, 65, 82, 97, 111, 187, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 215, 220, 254, 287, 288

Ensino Superior 15, 65, 82, 117, 186, 194, 195, 196, 198, 202, 205, 206, 207, 210, 211, 214, 220, 241, 254, 290

Epistemologia indígena 16, 255, 256, 259, 260, 261

Escola 10, 15, 21, 22, 31, 38, 47, 48, 49, 54, 55, 62, 71, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 100, 102, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 134, 135, 138, 141, 148, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 195, 196, 233, 235, 237, 238, 242, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 268, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 292, 295

Escolarização 14, 21, 22, 78, 82, 83, 84, 85, 111, 112, 197, 261

Estatuto da Criança e do Adolescente 53, 55, 56, 171, 180, 217, 228, 296

Estudantes 11, 13, 16, 22, 23, 54, 84, 90, 96, 172, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 203, 204, 207, 209, 210, 212, 245, 254, 287, 296

Exclusão 19, 29, 174, 282, 283, 292

## F

Feminismo 29, 30, 33, 34, 35, 36, 40, 61, 72

Formação de professores 9, 10, 12, 23, 54, 77, 82, 102, 105, 106, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 134, 166, 234, 243, 252, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 290, 296

Formação docente 52, 55, 105, 106, 110, 114, 115, 150, 288, 296

Frequência escolar 54

## G

Gênero 4, 9, 14, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 93, 94, 95, 199, 205, 212, 220, 238, 240, 264, 296

**H**

História 15, 22, 27, 29, 31, 35, 36, 41, 56, 87, 111, 117, 124, 147, 149, 154, 155, 156, 165, 189, 192, 200, 215, 221, 223, 249, 252, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 269, 270, 272, 274, 277, 278, 287, 289, 296

Homens 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 140, 155, 207, 212, 220, 296

**I**

Identidade docente 9, 14, 15, 21, 75, 90, 92, 100, 103, 104, 106, 110, 112, 114, 115, 116, 297

Ideologia 22, 202, 220, 225, 226, 282

Inclusão 11, 20, 30, 46, 70, 140, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 203, 226, 237, 239, 257, 288, 297

Indígena 12, 16, 17, 22, 156, 176, 177, 178, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 281, 287, 288, 295, 297

Infância 15, 19, 39, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 80, 82, 83, 84, 90, 92, 93, 104, 110, 111, 121, 122, 128, 133, 134, 150, 170, 171, 176, 177, 183, 184, 208, 283, 297

**J**

Jovens 16, 23, 31, 63, 73, 78, 87, 111, 123, 140, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 217, 218, 221, 222, 224, 227, 230, 238, 239, 240, 254, 292, 297

**L**

Liberdade 14, 16, 20, 22, 28, 40, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 126, 128, 145, 199, 217, 218, 219, 220, 223, 226, 227, 297, 298

Linguagem 13, 43, 134, 143, 145, 149, 150, 160, 178, 189, 198, 200, 216, 263, 265, 271, 284

Ludicidade 10, 15, 21, 119, 297

**M**

Mato Grosso do Sul 3, 4, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 27, 43, 44, 48, 49, 60, 67, 71, 77, 78, 86, 87, 105, 106, 121, 135, 150, 153, 154, 156, 169, 173, 174, 179, 181, 182, 183, 186, 196, 199, 203, 204, 217, 218, 220, 221, 233, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 277, 278, 279, 281



Mercado de trabalho 31, 34, 63, 110, 202, 206, 209, 210, 234, 237, 250, 297  
Mulheres 9, 14, 19, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45,  
59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 92, 93, 212, 220, 222,  
238, 296

## **P**

Perspectivas de futuro 199, 205, 206, 211, 212, 298

Pesquisas 9, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 34, 36, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50,  
54, 55, 56, 71, 83, 84, 105, 165, 173, 174, 175, 177, 179, 185, 194, 195, 206,  
208, 209, 211, 230, 256, 259, 284, 285, 286, 287, 298

Pessoas com deficiência 20, 48, 169, 170, 188, 203, 204, 210, 298

Pobreza 19, 63, 235, 236, 237, 242, 263, 283

Políticas 11, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 35, 37, 45, 50, 63, 73, 87, 102, 114,  
122, 132, 133, 161, 165, 167, 171, 173, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 190,  
193, 194, 195, 196, 202, 218, 233, 234, 235, 237, 240, 241, 242, 244, 245,  
246, 251, 258, 288, 289, 298

Políticas educacionais 22, 233, 234, 235, 237, 245, 246, 298

Preconceito 28, 39, 286

Privação de liberdade 22, 65, 73, 217, 218, 220, 223, 227, 298

Professores 9, 10, 12, 21, 23, 44, 50, 51, 54, 55, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,  
84, 85, 86, 87, 91, 92, 102, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 121, 123, 124, 126, 129, 134, 145, 147, 153, 154, 160, 161, 162, 166,  
172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 193,  
194, 198, 234, 235, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 252, 254, 259, 260, 265,  
266, 281, 282, 283, 285, 287, 288, 289, 290, 296, 298

Psicodinâmica do trabalho 218, 220, 229, 230, 231, 299

Psicologia 68, 72, 74, 116, 134, 147, 149, 150, 151, 186, 195, 199, 200, 206,  
210, 214, 215, 216, 217, 223, 228, 229, 230, 231, 291, 299

## **Q**

Qualidade Estética 10, 135, 139, 141, 145, 147

Qualidade na educação 16

## **R**

Relações étnico-raciais 12, 22, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 299

República 72, 102, 180, 215, 249, 250, 252, 254, 261, 262

**S**

Saberes 10, 23, 51, 90, 95, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 117, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 162, 237, 256, 259, 260, 261, 283, 289, 290, 299

Segurança 16, 19, 22, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 107, 217, 218, 221, 222, 224, 226, 227, 229, 299

Sexualidade 14, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 56, 59, 68, 71, 72, 74

Sociedade 19, 20, 21, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 44, 45, 54, 60, 62, 73, 87, 93, 94, 98, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 128, 134, 156, 170, 176, 202, 203, 208, 216, 218, 222, 223, 228, 230, 234, 236, 237, 238, 240, 242, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 255, 260, 269, 270, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 292, 299

Socioeducação 223, 228, 229, 299

**T**

Trabalho 7, 10, 11, 14, 19, 20, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 93, 94, 95, 98, 102, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 121, 122, 124, 132, 135, 141, 145, 146, 147, 154, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 178, 179, 182, 192, 193, 199, 202, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 237, 238, 243, 250, 271, 275, 277, 281, 282, 288, 289, 297, 299

Transtorno do Espectro Autista 11, 20, 173, 175, 183, 187, 194, 195, 196, 300

**V**

Violência 11, 14, 21, 44, 45, 49, 53, 54, 55, 56, 61, 64, 68, 171, 217, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 250, 283, 300

Vocação 90, 95, 208, 212

**Editora CRV – versão final dos autores – Proibida a impressão e comercialização**

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)