

Mestrado Interinstitucional em Educação UFG-IFMT

uma parceria
com resultados
significativos

Nádia Cuiabano Kunze
(org.)

**Mestrado
Interinstitucional
em Educação
UFG-IFMT**

uma parceria
com resultados
significativos

Universidade Federal de Goiás

Edward Madureira Brasil
Reitor

Sandramara Matias Chaves
Vice-Reitora

Laerte Guimarães Ferreira Jr.
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Elena Ortiz Preuss
Coordenadora Geral de Pós-Graduação e Pró-Reitora Adjunta

Lúcia Maria de Assis
Coordenadora de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação – Regional Goiânia

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso

Willian Silva de Paula
Reitor

Carlos André de Oliveira Câmara
Pró-Reitor de Ensino

Wander Miguel de Barros
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Rafael de Araújo Lira
Diretor de Pós-Graduação

Mestrado Interinstitucional em Educação UFG-IFMT

uma parceria
com resultados
significativos

Nádia Cuiabano Kunze
(org.)



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Mato Grosso

© Nádia Cuiabano Kunze, 2018.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução de partes ou do todo desta obra sem autorização expressa do autor (art. 184 do Código Penal e Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

Os conceitos emitidos nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte.

K96m

Kunze, Nádia Cuiabano (Org.)
Mestrado Interinstitucional em Educação UFG-IFMT:
uma parceria com resultados significativos / Organizado
por Nádia Cuiabano Kunze. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato
Editorial, IFMT, 2018.

ISBN 978-85-8009-218-9 (Carlini e Caniato)
ISBN 978-85-68861-04-2 (IFMT)

1. Educação. 2. Mestrado Interinstitucional UFG-IFMT.
3. Minter UFG-IFMT. I. Título.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada
pelo Bibliotecário Douglas Rios (CRB1/1610)

Agradecimentos:

COMITÊ EDITORIAL

Ademir José Conte (IFMT)
Ed' Wilson Tavares Ferreira (IFMT)
Geison Jader Mello (IFMT)
Nádia Cuiabano Kunze (IFMT)
Rafael de Araújo Lira (IFMT)
Simone Raquel Caldeira Moreira da Silva (IFMT)
Wander Miguel de Barros (IFMT)

Editores

Elaine Caniato
Ramon Carlini
Rommel Kunze

COMITÊ CIENTÍFICO

Antônio Carlos Vilanova (IFMT)
Cilene Maria Lima Antunes Maciel (UNIC)
Eliete Huguene de Figueiredo (UFMT)
Gina Glaydes Guimarães de Faria (UFG)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Marilda Oliveira Costa (UNEMAT)
Nelson Cardoso Amaral (UFG)
Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)
Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG)
Xisto Rodrigues de Souza (IFMT)

Capa

Elaine Caniato (imagens Shutterstock)

Revisão

Doralice Jacomazi

Às professoras Lúcia Maria de Assis, Sandra Valéria Limonta Rosa e às servidoras administrativas Marizeth Ferreira Farias e Adenilde de Oliveira Souza do PPGE/FE/UFG, pela colaboração e orientações disponibilizadas.

Aos professores Wander Miguel de Barros e Rafael de Araújo Lira da PROPES/IFMT, pelos auxílios prestados.

Aos professores Antônio Carlos Vilanova, Xisto Rodrigues de Souza e Ademir José Conte do IFMT, pela confiança depositada.

À professora Diane Valdez do PPGE/FE/UFG, pela parceria estabelecida.

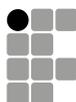
Às alunas e alunos do Minter em Educação/UFG-IFMT - colegas do IFMT - e respectivos(as) orientadores(as) do PPGE/FE/UFG, pela amizade construída e pelos resultados obtidos.

Ao meu esposo, professor e colega do IFMT - Ed' Wilson Tavares Ferreira - em nome da família, pelo apoio ofertado constantemente.

À FAPEMAT pelo patrocínio concedido.



Carlini & Caniato Editorial (nome fantasia da Editora TantaTinta Ltda.)
Rua Nossa Senhora de Santana, 139 - sl. 03 - Goiabeira
Cuiabá-MT - (65) 3023-5714 / 3023-5715
www.carliniecaniato.com.br - contato@tantatinta.com.br



IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Diretoria de Pós-Graduação
Avenida Sen. Filinto Müller, 953 - CEP: 78043-400 - Cuiabá/Mato Grosso
(65) 3616-4113 e (65) 3616-4100
<http://propes.ifmt.edu.br/> e <http://ifmt.edu.br/inicio/>

Sumário

APRESENTAÇÃO _____	9
A EXPERIÊNCIA DO MINTER EM EDUCAÇÃO UFG/IFMT _____ <i>Nádia Cuiabano Kunze</i>	11
O BRASIL MODERNO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM CUIABÁ: A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MATO GROSSO (1909-1942) _____ <i>Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo</i> <i>Edna Mendonça Oliveira de Queiroz</i>	33
O CURSO TÉCNICO EM ESTRADAS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO: MOVIMENTOS INICIAIS _____ <i>Pedro José de Barros</i> <i>Miriam Fábria Alves</i>	51
CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM MATO GROSSO (IFMT) _____ <i>Katia Valeria Alves de Lima</i> <i>Lúcia Maria de Assis</i>	66
PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT – CAMPUS RONDONÓPOLIS _____ <i>Rudinei Itamar Tamiosso Wesz</i> <i>Sandra Valéria Limonta Rosa</i>	82
CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA/NÃO PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO IFMT - CAMPUS VÁRZEA GRANDE _____ <i>Carminha Aparecida Visquetti</i> <i>Maria Emilia de Castro Rodrigues</i>	100
DO CURSO PLANEJADO AO VIVENCIADO NO PROEJA DO IFMT - CAMPUS VÁRZEA GRANDE: AVANÇOS, DESAFIOS E DIFICULDADES _____ <i>Sônia Maria de Almeida</i> <i>Maria Emília de Castro Rodrigues</i>	120

MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE JOVENS ALUNOS ACERCA DA ÁGUA (IFMT) _____	137
<i>Adelson da Costa Ribeiro</i>	
<i>Tadeu João Ribeiro Baptista</i>	
A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO _____	155
<i>Edna Sousa de Almeida Miranda</i>	
<i>Sandra Valéria Limonta Rosa</i>	
A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA QUÍMICA _____	174
<i>Andréia Andreóli Silvestre</i>	
<i>Sandra Valéria Limonta Rosa</i>	
O LUGAR E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959) _____	192
<i>Edna Pereira dos Santos Ferreira</i>	
<i>Diane Valdez</i>	
A PINTURA CONTEMPORÂNEA COMO POSSIBILIDADE FORMADORA _____	210
<i>Reinaldo Gomes de Arruda</i>	
CULTURA E EXPERIÊNCIA: TENSÕES ENTRE FORMAÇÃO E PSEUDOFORMAÇÃO _____	229
<i>Cristiano Costa Pereira</i>	
<i>Juliana de Castro Chaves</i>	
TEATRO NA EDUCAÇÃO: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES _____	246
<i>José Marcio Nerone Leite</i>	
<i>Juliana de Castro Chaves</i>	
UM OLHAR SOBRE A ESCRITA DE RUA NO BRASIL _____	263
<i>Rafael José Triches Nunes</i>	
PALAVRAS FINAIS _____	279

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de reflexões e produções de pesquisas realizadas pelos egressos e colaboradores do curso do Mestrado Interinstitucional em Educação realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG (Instituição Promotora) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT (Instituição Receptora), no período de 2015/02 a 2018/01.

Esse curso titulou quinze mestres em educação pertencentes ao quadro de servidores docentes e técnicos administrativos em educação de oito *campi* do IFMT e da reitoria.

O Mestrado Interinstitucional em parceria com a UFG proporcionou ao IFMT a oferta de formação continuada a um maior número de servidores no próprio local de trabalho, sem a necessidade de licenciá-los, e as dissertações que produziram versam sobre relevantes temas educacionais relacionados ao contexto educativo de pertencimento, o que evidencia a preocupação dos pesquisadores com as questões educativas do cotidiano.

Trata-se, assim, e também, do reconhecimento pelo trabalho que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPE) e a Diretoria de Pós-Graduação (DPG) desenvolveram com as IES detentoras de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* com recomendado conceito na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para o estabelecimento de intercâmbios e proposições de Minter e Dinter para servidores do IFMT.

O pioneirismo na produção de um livro com relatos de pesquisa que a servidora Nádia Cuiabano Kunze – coordenadora do programa no IFMT - nos proporciona, conjuntamente com os mestres egressos do Minter com a UFG, repercute mais demarcadamente nos recortes temáticos que compõem os 15 capítulos do livro que trazem não somente diferentes cosmovisões dos sujeitos do IFMT, mas também discutem a educação básica; o papel da escola técnica em diferentes períodos da história brasileira; a importância da educação profissional para a formação humana e refletem não só o chão de escola dos *campi* do IFMT, mas também dos variados espaços escolares que compõem os rincões mato-grossenses.

Falamos, portanto, de uma multiplicidade de saberes e práticas educativas culturalmente imbricadas no convívio social da aprendizagem cotidiana. Os

textos relatam a própria experiência de vida desses sujeitos pesquisadores que apontam as circunstâncias e as contingências do trabalho educativo-escolar realizado nos diferentes espaços docentes, discentes e de gestão do IFMT.

Fico a imaginar os desafios para que esses estudantes-pesquisadores transitassem de seus respectivos projetos de pesquisas à linguagem da virtualidade e à presencialidade das diferentes realidades no interior do IFMT e nos lugares vários pelos quais necessariamente perpassaram na tentativa de pensar e escrever sobre Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso, e que culminou nas ricas dissertações.

Imagino, portanto, sobre essa capacidade de conseguir fazer o que foi planejado e creio que esse sucesso é um poder real e esse poder fortalece meu encantamento de escrever esta apresentação, pois tenho um imenso respeito e admiração pelos participantes desta coletânea.

Por vivenciar todo esse processo, assalta-me grande e inteiriça emoção ao apresentar para a sociedade o resultado do investimento pessoal e profissional realizado com o fito de consolidação do conhecimento do servidor público na busca e manutenção da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada passível e possível de representatividades singulares na capital e no interior de Mato Grosso.

Assim, sem mais delongas, apresento a você, leitor, um menu de possibilidades ímpares para degustar e dialogar com os textos fundantes da necessidade e potencialidade da teoria discutida no ambiente acadêmico, os quais se entrelaçam com a experiência advinda dos trabalhos realizados no Instituto Federal de forma a se corporizar em ações que viabilizem o desenvolvimento e a autonomia da educação profissional e tecnológica em Mato Grosso e no Brasil.

Um fraterno abraço e boa leitura!

Willian de Paula
Reitor do IFMT

A EXPERIÊNCIA DO MINTER EM EDUCAÇÃO UFG/IFMT

Nádia Cuiabano Kunze¹

Resumo

Este texto aborda o Mestrado Interinstitucional em Educação realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (Instituição Promotora) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Instituição Receptora). O objetivo deste relato é descrever: a) o processo de formação do intercâmbio estabelecido entre as referidas instituições de ensino para a oferta dessa modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu*; b) a elaboração do projeto do curso; c) a sua execução; e d) os seus resultados e contribuições. Os procedimentos metodológicos adotados para o alcance desses objetivos foram os da pesquisa documental, que arrolou e analisou os variados documentos institucionais e aqueles referentes ao curso, produzidos durante as suas fases de concepção e realização. Em efeito, destaca-se que o Minter em Educação UFG/IFMT foi proposto pelas instituições parceiras no âmbito do Edital n. 23/2014 da CAPES que incentivou, selecionou e aprovou projetos de cursos de mestrados e doutorados interinstitucionais, visando fomentar a formação de mestres e doutores atuantes nos diferentes níveis de ensino. Realizado no período de 2015/2 a 2018/1, este curso tituló quinze mestres em educação pertencentes ao quadro de servidores docentes e técnicos administrativos em educação de oito *campi* do IFMT e da sua reitoria. As dissertações que produziram versam sobre relevantes temas educacionais relacionados ao contexto educativo de pertencimento, o que evidencia a preocupação deles com as questões educativas do cotidiano.

Palavras-chave: Minter em Educação. Pós-graduação *stricto sensu*. Intercâmbio UFG-IFMT.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), coordenadora de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. E-mail: nadia.kunze@cba.ifmt.edu.br

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) tem a sua origem na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (RFEPCT/MEC), no âmbito da implementação da expansão da Educação Profissional (EP), promovida pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Enquanto autarquia federal vinculada ao MEC, o IFMT estruturou-se como uma instituição educativa *multicampi*² e pluricurricular³, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O seu quadro de funcionários se constituiu pela inserção e reenquadramento dos servidores efetivos das instituições originárias (CEFETMT, CEFET-Cuiabá, EAFC e UNEDs) e pelas nomeações dos servidores aprovados nos diversos concursos públicos realizados para o provimento dos seus cargos.

Desse modo, se formou um expressivo corpo de profissionais da educação, composto por docentes (professores do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTTs) e Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) de nível superior (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais, arquivistas, administradores, bibliotecários-documentalistas, entre outros) e de nível médio (auxiliares em assuntos educacionais, assistentes de alunos, assistentes em administração, técnicos de laboratório, entre outros), atuantes nos *campi* do IFMT localizados nas microrregiões do estado de Mato Grosso.

2 Inicialmente, compôs-se da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET-Cuiabá), da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC) e das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) das cidades de Cuiabá (Bela Vista), criada na primeira fase da expansão da EP; Barra do Garças, Campo Novo do Parecis, Confresa, Juína, Pontes e Lacerda e Rondonópolis, criadas na segunda fase da expansão da EP, que foram transformadas em *campi*. Posteriormente, na terceira fase de expansão da EP, foram criados outros *campi* (Alta Floresta, Várzea Grande, Primavera do Leste, Sorriso), *campi* avançados (Diamantino, Lucas do Rio Verde, Sinop, Tangará da Serra, Guarantã do Norte) e núcleos avançados (Campo Verde, Poconé, Sapezal, Jauru, Jaciara).

3 Especializado a ofertar, regularmente, os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, cursos técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio regular e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA), cursos superiores de graduação (tecnólogos, licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (*lato sensu*/especialização e *stricto sensu*/mestrado e doutorado).

De acordo com a área de formação, específica ou afim, aos docentes delegaram-se as atividades de ensino presencial ou à distância (EAD e Universidade Aberta do Brasil - UAB), nos cursos de FIC⁴, de formação profissional técnica de nível médio (integrado, subsequente, concomitante ou do PROEJA), de formação superior de graduação em tecnologia, licenciatura e bacharelado e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado), bem como as práticas de pesquisa e de extensão.

Aos TAEs, por sua vez, também considerando a área de formação específica ou afim, incumbiram-se as atividades gerais de planejamento, organização, execução e avaliação das ações inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo que a estas práticas educativas imprescindíveis se assegurassem a efetividade e o êxito no ambiente institucional.

Desse conjunto de professores do EBTT e dos TAEs com nível superior, graduados em cursos de tecnologias, licenciaturas ou bacharelados das diversas áreas do conhecimento, somente alguns poucos possuíam a titulação de mestre ou de doutor. Até o ano de 2013, do total dos 755 professores do IFMT, 16,02% eram doutores, 46,89% mestres, 31,12% especialistas e 5,96% graduados.

A respeito dos seus TAEs, do total de 579, somente 0,34% eram doutores, 5,18% mestres, 40,24% especialistas, 26,08% graduados e 28,15% não graduados (UFG; IFMT, 2014). Esses dados indicavam, portanto, que o IFMT possuía uma demanda significativa de 37,08% de docentes e de 66,32% de TAEs a serem capacitados em nível de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente, em curso de mestrado.

Considerando que no seu primeiro planejamento estratégico, denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para execução no quinquênio 2009-2014, o IFMT havia elaborado as diretrizes e ações para a capacitação, qualificação e formação continuada de seus servidores, especialmente em nível de pós-graduação, a busca de parcerias com renomadas Instituições de Ensino Superior (IES) para a realização de Mestrados interinstitucionais (Minters), voltados ao atendimento daquela demanda existente, foi desencadeada vigorosamente (IFMT, 2009).

A ênfase à oferta dessa modalidade de mestrado se justificava pela possibilidade de se proporcionar, com significativa economia ao orçamento institucional e ao erário público, a formação continuada a um maior número

4 Também referidos como cursos de qualificação profissional.

de servidores no próprio local de trabalho e num mesmo período, sem a necessidade de licenciá-los por um tempo e de substituí-los por outros profissionais contratados temporariamente para esse fim⁵.

Assim, além da execução de alguns Minters em outras áreas do conhecimento⁶, o IFMT buscou oferecer um Minter em Educação, com o intuito de oportunizar um processo formativo de docentes e pesquisadores capazes de compreender o quadro educacional brasileiro, o fenômeno educacional no contexto mais amplo, a problemática educacional na sua complexidade, totalidade e historicidade; de desenvolver pesquisas sobre temas relativos à educação, ao ensino - abrangendo suas políticas, sistemas, níveis e modalidades, entre outros - e às múltiplas esferas sociais em que se fazem presentes; de produzir conhecimentos promotores de práticas educativas inovadoras, formulações teórico-práticas subsidiadoras de ações educativas consistentes; de intervir no campo da docência, da pesquisa e da gestão pública em todos os níveis de educação, incluindo os ambientes não formais; enfim, de elaborar uma reflexão crítica sobre seu campo de atuação e a necessária interpretação da realidade.

Por intermédio da sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPES) e Diretoria de Pós-Graduação (DPG), o IFMT passou a realizar os contatos⁷ com as IES detentoras de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) promotor de Mestrado em Educação com boa conceituação na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para o estabelecimento de um intercâmbio e proposição de um Minter.

Essa ação se intensificou um pouco mais quando a CAPES lançou o Edital n. 23/2014, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 28 de abril de 2014, que fomentou a submissão de “Novos projetos de mestrado e doutorado interinstitucionais, MINTER/DINTER nacionais e internacionais” por parte das instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa com reconhecida oferta de pós-graduação *stricto sensu*, para fins de seleção e autorização.

5 Apesar desse destaque aos Minters, ocorreram, também, a autorização de licença capacitação aos servidores para formação continuada em Programas de Pós-Graduação (PPGs) de IES nacionais ou internacionais, a celebração de convênios com IES para a formação de turmas especiais de seus mestrados para o IFMT, a oferta de alguns cursos próprios de especialização e do Curso de Mestrado em Tecnologia de Alimentos, iniciado em 2012.

6 Minter em Engenharia Elétrica com a Universidade de Brasília (UnB) entre 2010 e 2012 e Minter em Ciência Política com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre 2011 e 2013 (KUNZE, 2013).

7 Promovidos pelos gestores responsáveis na época (Prof. Dr. Antônio Carlos Vilanova – PROPES e Prof. Dr. Xisto Rodrigues de Souza – DPG).

Dentre os diálogos realizados com diversas IES, o mais frutífero se deu com a Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio da Coordenação do PPGE⁸ da sua Faculdade de Educação (FE), o que favoreceu a definição da parceria e, conseqüentemente, a execução dos procedimentos legais e burocráticos para fins de sua oficialização e concretização, conforme se demonstrará a seguir.

1 O estabelecimento do intercâmbio entre o IFMT e a UFG para a oferta do Minter em Educação

A decisão do IFMT de se consorciar à UFG para a realização de um Minter em Educação se baseou na reconhecida qualidade do PPGE/FE/UFG com seu alto nível de desempenho, traduzido na nota cinco atribuída pela CAPES ao seu mestrado e doutorado, nas duas avaliações trienais (2007 a 2009 e 2010 a 2012) anteriores.

Ademais, considerou a sua plena consolidação e experiência acumulada com a execução de Minters⁹ e Dinters¹⁰ em épocas antecedentes, bem como a sua localização geográfica, favorecedora do compromisso em atuar sistematicamente na formação de mestres e doutores em educação na região Centro-Oeste e, ainda, as suas condições e disponibilidade em dar continuidade à cooperação interinstitucional, na condição de instituição promotora do curso.

Por outro lado, a decisão do PPGE/FE/UFG de estabelecer o intercâmbio com o IFMT se baseou nos resultados que obteve com realização de uma avaliação que consistiu no preenchimento, em data estipulada, de um formulário elaborado por uma comissão composta por alguns de seus professores para esse fim. Além do IFMT, outras dez instituições, situadas nos estados de Goiás, Paraíba, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, Rondônia e Pernambuco, participaram da avaliação, pois, igualmente, buscavam parceria para submissão de projeto no citado edital da Capes.

Os critérios adotados pelo PPGE/FE/UFG para seleção da instituição receptora do Minter expressaram os princípios e as orientações decorrentes da sua

8 Sob a responsabilidade, na época, do Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

9 O primeiro Minter em Educação foi com a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), de 2000 a 2003, e o segundo com a Universidade de Rio Verde/GO (UniRV), de 2006 a 2008 (UFG; IFMT, 2014).

10 O primeiro Dinter em Educação foi com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), de 2007 a 2011, e o segundo com o *Campus* Jataí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e os *Campi* Jataí e Catalão da própria UFG, de 2010 a 2014 (UFG; IFMT, 2014).

experiência adquirida anteriormente na oferta dessa modalidade de mestrado. Atendendo, inicialmente, ao prioritário, ou seja, o de ser instituição pública de ensino e de pesquisa, o IFMT respondeu aos demais da seguinte forma:

a) apresentou uma estimativa de relação entre a quantidade de candidatos e o número de vagas previstas (no caso, vinte) além da mínima de 3/1 exigida, com a de 8,6/1. Para isso, efetuou um levantamento diagnóstico junto ao seu quadro geral de funcionários para averiguar se havia o interesse de alguns deles em cursar um Minter em Educação com a UFG e obteve a devolutiva positiva total de cento e setenta e dois interessados, sendo cento e seis TAEs e sessenta e seis docentes, cuja maioria deles com formação em cursos de licenciaturas e áreas correlatas;

b) apresentou termo de compromisso de garantia de licença de, no mínimo, seis meses aos seus servidores em formação no Minter para se deslocarem até a sede do curso, na cidade de Goiânia/GO, para realizarem o estágio obrigatório;

c) apresentou uma perspectiva de financiamento do Minter com recursos próprios e de outras formas de apoio aos docentes e alunos e; por fim;

d) indicou uma coordenadora¹¹ responsável pelo Minter localmente, durante todo o seu período de execução.

Depois dessa fase que estabeleceu o vínculo entre as duas instituições e a indicação da coordenadora¹² responsável pelo Minter no âmbito do PPGE/FE/UFG, iniciou-se o processo de elaboração conjunta¹³ do Projeto de Mestrado Interinstitucional em Educação do PPGE/FE/UFG/IFMT, o qual será referenciado na seção que segue.

2 O Projeto do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT

A proposta do Minter em Educação foi elaborada pelo PPGE/FE/UFG, na condição de instituição promotora, e o IFMT, na condição de instituição receptora, em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Edital/CAPES n. 23/2014, que, em termos gerais, orientaram a construção e submissão de Projetos Minters e Dinters voltados à viabilização da capacitação de docentes

¹¹ Dra. Nádia Cuiabano Kunze.

¹² Inicialmente, foi indicada a Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta que, quando se tornou a coordenadora do PPGE/FE/UFG, em 2015, foi substituída pela Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis.

¹³ Coordenadoras locais, pró-reitor de Pesquisa e Inovação do IFMT e coordenador do PPGE/FE/UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda, do PPGE/FE/UFG.

para os diferentes níveis de ensino e a formação de mestres e doutores com o mesmo padrão de qualidade existente no programa promotor.

No projeto enviado à avaliação da CAPES em 17 de junho de 2014, por meio de submissão eletrônica no Sistema Integrado CAPES (SICAPES)¹⁴, o Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT foi definido como uma turma “especial” do Curso de Mestrado Acadêmico do PPGE/FE/UFG ofertada fora da sede, por tempo delimitado.

Caracterizado, então, como uma turma única de alunos, conduzida pela instituição promotora nas dependências da instituição receptora por um determinado período, propôs os objetivos de:

a) viabilizar a formação de mestres em educação do quadro de professores e técnicos administrativos em educação do IFMT, tendo em vista elevar a qualificação do corpo docente da instituição;

b) contribuir com a nucleação e o fortalecimento de grupos de pesquisa na área de educação no âmbito do IFMT;

c) contribuir com o fortalecimento e estabelecimento de condições para a criação de novos cursos de pós-graduação no IFMT, sobretudo na área de educação;

d) contribuir com a produção de conhecimento de temas de pesquisas que respondam a necessidades do estado de Mato Grosso, ampliando o comprometimento institucional com o desenvolvimento da região;

e) contribuir para o surgimento, no âmbito do IFMT, de novas vocações para pesquisa, mediante o incentivo à participação de bolsistas de iniciação científica;

f) contribuir para o estabelecimento de parcerias duradouras entre o PPGE/FE/UFG e os grupos de pesquisa no IFMT. (UFG; IFMT, 2014, p. 6).

Para o atendimento desses propósitos, a sua estruturação acadêmico-curricular foi proposta nos moldes do Mestrado regular ofertado pelo PPGE/FE/UFG, com as mesmas orientações legais oficiais, de

¹⁴ Via aplicativo para Projetos Minter/Dinter, disponível na página eletrônica: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/Projetos:Minter%20e/ou%20Dinter>

modo a se evitar que as suas especificidades pudessem se constituir em fatores de sua desqualificação.

Assim, a sua estrutura curricular compôs-se de disciplinas¹⁵ obrigatórias e eletivas, e de atividades complementares, articuladas às cinco Linhas de Pesquisa (LP)¹⁶ do Programa de origem. Definiu-se, então, que as disciplinas obrigatórias seriam ofertadas aos alunos no local de trabalho, ou seja, no IFMT, e as eletivas na UFG, devendo ser cursadas por eles durante a época da realização do Estágio Obrigatório, mediante a anuência do(a) orientador(a).

Esse período de permanência obrigatória dos alunos na sede do PPGE/FE/UFG, no decurso de um semestre, foi previsto com a finalidade de favorecer-lhes: o cumprimento dos créditos exigidos em disciplinas e para a conclusão do curso¹⁷; a dedicação integral a elas, aos estudos e à pesquisa; a realização das primeiras atividades de orientação; a convivência com os docentes do Programa e com os outros alunos das turmas do Mestrado regular; a participação nos grupos de pesquisas das suas LPs de modo a ampliarem seus interesses e perspectivas de reflexão e atuação sistemática na área, bem como estabelecerem e consolidarem vínculos entre pesquisadores; a participação nos eventos (seminários, simpósios, congressos, etc.) e nas atividades extra-curriculares (reuniões de estudos, de grêmio estudantil, centro acadêmico, etc.) na FE/UFG; a utilização da infraestrutura da UFG (bibliotecas, salas de estudos, laboratórios, arquivos, auditórios, teatros, etc.) para o desenvolvimento de suas pesquisas e, também, para o seu lazer (UFG; IFMT, 2014).

Quanto ao seu quadro docente, prognosticou-se o engajamento de vinte e dois professores do PPGE/FE/UFG credenciados no Mestrado regular, vinculados às LPs e regentes de disciplinas, para ofertarem vagas de orientação.

Para a ocorrência de orientações profícuas recomendou-se a elaboração de um planejamento básico com a descrição objetiva das relações entre orientador(a) e orientando(a), bem como a realização de reuniões presenciais intensivas no período de estágio obrigatório e, posteriormente, de encontros frequentes no IFMT ou na FE/UFG, dependendo da programação definida

15 Cada uma correspondente a oito créditos e com carga horária total de 120 horas, sendo 60 horas presenciais.

16 LP I - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; LP II - Estado, Políticas e História da Educação; LP III - Cultura e Processos Educacionais; LP IV - Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; e LP V - Fundamentos dos Processos Educativos.

17 Tal como no mestrado regular, exigiu-se no Minter a integralização de 32 créditos, sendo 16 atribuídos em disciplinas e 16 à defesa e aprovação da dissertação.

e, ainda, a orientação à distância com a utilização de recursos tecnológicos (Skype, videoconferência, mensagens eletrônicas, etc.).

No que diz respeito ao cronograma de execução, o prazo previsto para conclusão do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT foi de, no mínimo, dezoito meses e, no máximo, de vinte e quatro meses, contados a partir da matrícula inicial. No entanto, se assegurou ao aluno a possibilidade de requerer a prorrogação por até seis meses, com a concordância do orientador, antes de se completarem os vinte e quatro meses.

Considerando esses prazos estabelecidos, a organização dos semestres estimou-se com as seguintes etapas:

- Primeiro semestre - oferta das disciplinas obrigatórias no IFMT;
- Segundo semestre - oferta das disciplinas eletivas, Estágio Obrigatório, desenvolvimento da pesquisa e orientação de dissertação na UFG;
- Terceiro semestre - desenvolvimento da pesquisa e orientação de dissertação no IFMT e/ou na UFG;
- Quarto semestre - desenvolvimento da pesquisa e orientação de dissertação no IFMT e/ou na UFG. Período limite para realização do Exame de Qualificação e Defesa da dissertação em prazo regulamentar (24 meses);
- Quinto semestre - desenvolvimento da pesquisa e orientação de dissertação no IFMT e/ou na UFG. Período limite para realização do Exame de Qualificação e Defesa da dissertação em prazo de prorrogação (30 meses). (UFG; IFMT, 2014).

Por fim, para o preenchimento das vagas disponibilizadas ao IFMT, definiu-se a realização do processo de seleção dos servidores candidatos com os mesmos critérios e procedimentos adotados nos processos seletivos de ingresso dos alunos do Mestrado regular do PPGE/FE/UFG, firmados anualmente por meio de editais. A diferença residiu na inclusão de uma etapa anterior à publicação do edital, para a divulgação e esclarecimentos, e na possibilidade da realização de algumas fases do processo seletivo no próprio IFMT, conforme descrito na seção seguinte.

3 O processo seletivo do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT

O Projeto do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT, submetido ao Edital/CAPES n. 23/2014, teve seu parecer de recomendação de aprovação expedido em 10 de fevereiro de 2015, ou seja, oito meses depois da sua submissão. Com isso, a coordenação do PPGE/FE/UFG e a da DPG/PROPES/IFMT, juntamente com as coordenações locais do Minter, da UFG e do IFMT, iniciaram imediatamente os procedimentos para a realização do processo seletivo logo no primeiro semestre de 2015 para que o curso pudesse começar no semestre seguinte.

A primeira etapa consistiu na elaboração da normativa regulamentadora da seleção, ou seja, do Edital n. 02/2015, de 1º de abril e 2015, que instruiu os procedimentos de inscrição e avaliação dos candidatos e de matrícula dos aprovados.

Em termos gerais, o documento indicou: a oferta de vinte vagas distribuídas entre as linhas de pesquisa, conforme indica a tabela 1; o requisito de habilitação à inscrição, ou seja, de o candidato ser servidor efetivo do IFMT, docente ou TAE, e portador de título de graduação; o prazo de inscrição (15.04 a 08.05.2015); os documentos exigidos; os tipos de avaliações, suas notas mínimas de classificação e aprovação; o cálculo de média geral; o período da matrícula (06 e 07.08.2015) e o cronograma do processo seletivo (UFG, 2015).

A etapa seguinte consistiu na realização de uma palestra no dia da abertura das inscrições da seleção, proferida pelo coordenador do PPGE/FE/UFG no auditório da sede da Reitoria do IFMT, na qual foram apresentados os informes sobre o Minter e o Programa executor e sanadas as dúvidas dos servidores presentes. Com o objetivo de garantir uma ampla divulgação e participação dos servidores nesse evento, a PROPES/IFMT emitiu antecipadamente um convite geral a todos eles, providenciou a transmissão da palestra em tempo real, por videoconferência, a todos os *campi*, bem como a sua gravação para disponibilização posterior aos interessados.

Na fase seguinte, em dias diversos (20, 22 e 30.04.2015), a PROPES/IFMT ofertou naquele mesmo local a “Oficina de Elaboração de Projetos para seletivo do Minter em Educação UFG/IFMT”, ministrada pela coordenadora local do IFMT, que também foi transmitida por videoconferência aos *campi*, gravada e disponibilizada.

A participação dos servidores nesses eventos, tanto de forma presencial como à distância, foi satisfatória, pois possibilitou-lhes uma preparação ade-

quada com acompanhamento e, ainda, confirmou a demanda e o interesse apontados naquele levantamento diagnóstico apresentado ao PPGE/FE/UFG, durante a fase da definição da parceria. Finalizada a etapa das inscrições gratuitas efetuadas de modo presencial na PROPES/IFMT e por correio, o coordenador do PPGE/FE/UFG procedeu a homologação delas, *in loco*, deferindo quarenta e seis e indeferindo duas, do total de quarenta e oito (vinte e seis de TAEs e vinte e dois de docentes). Apesar da ampla divulgação ocorrida e da existência comprovada de expressiva demanda interessada, essa quantidade de inscrições efetuadas não correspondeu às expectativas institucionais.

Em seguida, na sede da Reitoria do IFMT, ocorreram sequencialmente as seguintes avaliações:

a) prova escrita sem consulta, de caráter eliminatório, com nota mínima exigida de sete, aplicada pela coordenadora local do Minter da UFG, no dia 19.05.2015, com duração de quatro horas, apresentando questão¹⁸ sobre tema relacionado à Educação, cuja redação do candidato deveria apresentar a sua capacidade de reflexão e análise, bem como de articulação teórica que demonstrasse diálogo com a área;

b) análise do projeto submetido na inscrição, de caráter eliminatório, com nota mínima exigida de sete, centrada no exame de sua pertinência a uma das linhas de pesquisa do Programa, ofertadora de vaga, consistência teórico-metodológica, e de seus elementos constitutivos (delimitação do tema, definição do problema, justificativa, referencial teórico, metodologia e referências)¹⁹;

c) exame de suficiência em uma língua estrangeira²⁰ inglesa e espanhola, com permissão de uso de dicionário impresso, de caráter eliminatório, com nota mínima exigida de seis, aplicada pela coordenadora local do Minter da UFG, no dia 12.06.2015, com duração de quatro horas, consistindo em tradução e questões de compreensão de texto científico da área de Educação;

d) exames orais de caráter eliminatório, com nota mínima exigida de sete, aplicados entre os dias 22 e 26.06.2015 por bancas examinadoras compostas por docentes das linhas de pesquisa ofertadoras de vagas e pela coordenadora

18 Formulada e corrigida no PPGE/FE/UFG pela Comissão do processo seletivo do Minter, composta por alguns docentes do Programa que se vincularam a esse curso.

19 Esta etapa foi realizada no PPGE/FE/UFG entre os dias 2 e 9 de junho de 2015.

20 Formulada e corrigida no PPGE/FE/UFG.

local do Minter da UFG, versando sobre o conteúdo acadêmico-científico do Projeto de pesquisa e do Currículo Lattes, submetidos na inscrição, somente dos candidatos aprovados nas fases seletivas anteriores.

Ao término de todas essas avaliações, foi divulgado no dia 02.07.2015 o resultado final indicando a classificação²¹ dos candidatos aprovados, por linha de pesquisa, bem como os respectivos orientadores, em ordem alfabética dos nomes.

Dos quarenta e seis servidores submetidos a esse processo seletivo, somente dezesseis deles foram selecionados por terem adquirido a média geral individual acima da nota mínima exigida de sete. Dentre os aprovados, constaram sete docentes²² e nove TAEs²³.

Tabela 1 - Vagas do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT

Linhas de Pesquisa	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas	Vagas não preenchidas
I - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais	03	02	01
II - Estado, Políticas e História da Educação	04	04	00
III - Cultura e Processos Educacionais	03	03	00
IV - Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo	04	03	01
V - Fundamentos dos Processos Educativos	06	04	02
Total	20	16	04

21 A classificação dos candidatos selecionados se deu com base no cálculo da Média Geral individual (MG), que consistiu na média aritmética das notas obtidas na Prova Escrita (PE), na Análise do Projeto (AP) e no Exame Oral (EO).

22 Três docentes do Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, graduados em Letras, Física e Engenharia Sanitária, um docente do Campus Diamantino, graduado em Educação Artística, um docente do Campus Rondonópolis, graduado em Engenharia Industrial Mecânica, um docente do Campus São Vicente da Serra, graduado em Letras, uma docente do Campus Tangará da Serra, graduada em Administração.

23 Um TAE da Reitoria, graduado em Ciências Contábeis, dois TAEs do Campus Barra do Garças, graduados em Psicologia e Ciências Contábeis, uma TAE do Campus Bela Vista, graduada em Química, duas TAEs do Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, graduadas em Biologia e Biblioteconomia, uma TAE do Campus Rondonópolis, graduada em Biologia e duas TAEs do Campus Várzea Grande, graduadas em Pedagogia e Serviço Social.

Das vinte vagas disponibilizadas, quatro não foram preenchidas e, assim, nem todas aquelas ofertadas pelas linhas de pesquisa se efetivaram, conforme esclarece a tabela 1.

Nos dias 6 e 7 de agosto de 2015, na Coordenação Local do MINTER do IFMT, nas dependências da sede da Reitoria, procedeu-se à realização da matrícula²⁴ dos dezesseis servidores aprovados que iniciaram, naquele período, o processo de formação no curso, o qual será abordado a seguir.

4 O percurso do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT

O primeiro semestre letivo do Minter se desenvolveu no período de 13.08.2015 a 18.03.2016 no IFMT²⁵, e teve seu início frisado com a aula inaugural intitulada “Educação e Formação Humana”, proferida pelo Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho, docente do PPGE/FE/UFG.

Seguindo o calendário letivo do curso, organizado pelas Coordenações locais em conjunto com a Coordenação do Programa, foram ofertadas e ministradas duas disciplinas obrigatórias, a de “Educação Brasileira”, ministrada pela Profa. Dra. Diane Valdez e a de “Pesquisa em Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda, ambas do PPGE/FE/UFG, cujas aulas se concentraram em dois dias da semana (quintas e sextas-feiras), nos turnos matutino e vespertino.

No semestre seguinte, correspondente ao período de 30.03.2016 a 25.07.2016, todos os servidores mestrandos obtiveram a licença integral de suas atividades profissionais na instituição receptora para realizarem o Estágio Obrigatório na instituição promotora.

Essa inserção integral dos alunos na sede do PPFGE/FE/UFG propiciou-lhes o cumprimento dos demais créditos exigidos em disciplinas, posto que puderam se matricular em alguma(s) das que foram ofertadas²⁶, naquele

24 Posteriormente, toda a documentação dos servidores matriculados foi transferida para a Secretaria da Coordenação do PPGE/FE/UFG.

25 Na sede da Reitoria foi disponibilizado o auditório e uma sala de estudos para os encontros.

26 Foram elas: “Corpo na sociedade do Capital”, ministrada pelo Prof. Dr. Tadeu Baptista; “Juventude e Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz; “Docência e identidade profissional”, ministrada pela Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves; “Paulo Freire e a Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues; “Cultura, Arte e Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Juliana de Castro Chaves; “A escola nas tramas da educação, da cultura e da política”, ministrada pelo Prof. Dr. José Adelson Cruz; “Estética, educação e imagens da arte”, ministrada pela Profa. Dra. Rita Márcia Furtado; “Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas”, ministrada pela Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira de Souza.

período, no curso regular. Além disso, favoreceu-lhes as orientações iniciais, a realização das atividades complementares e de pesquisa, a participação nas reuniões dos grupos de pesquisa, nos seminários e congressos, nos ambientes universitários, enfim, na vida acadêmica estudantil.

A partir do terceiro semestre, realizado entre 18.08.2016 e 10.03.2017, os servidores mestrands retornaram aos seus *campi* de origem dando prosseguimento à formação continuada em serviço, porém, obtiveram a dispensa integral de suas atribuições funcionais em dois dias da semana (quintas e sextas-feiras), em cumprimento à exigência da instituição promotora à receptora.

Nesse retorno, além de se dedicarem à elaboração dos trabalhos finais (produção textual sob a forma de artigos, ou de relatórios, ou de ensaios críticos, entre outros) das disciplinas cursadas durante o Estágio Obrigatório na FE/UFG, os servidores mestrands deram continuidade à execução de suas pesquisas efetuando os estudos bibliográficos, coleta dos dados, produção do texto para a qualificação e de artigos científicos.

Constantemente, empreenderam deslocamentos de suas cidades até a de Cuiabá para participarem de reuniões da Coordenação local do Minter no IFMT, bem como até a localidade de Goiânia para as reuniões de orientação da pesquisa com os orientadores e para os encontros de estudos das linhas/grupos de pesquisa de vinculação no PPGE/FE/UFG.

Também estiveram presentes em diversos eventos científicos da área, ocorridos na UFG, ou em outras instituições e localidades, na condição de ouvintes e de participantes autores com a apresentação de trabalhos científicos por meio de pôster ou comunicação oral.

No final desse semestre, as Coordenações locais do Minter na UFG e IFMT promoveram, ainda, um encontro intitulado “Seminário de pesquisas do Minter em Educação UFG-IFMT e do Mestrado em Ensino do IFMT-UNIC”, realizado no Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva do IFMT, nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2017.

Esse evento científico buscou estabelecer a troca de experiências entre o Minter e o Mestrado em Ensino, que é outro processo de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT, voltado às comunidades interna e externa, efetivado em rede com a Universidade de Cuiabá (UNIC).

Nesse espaço de socialização e divulgação das investigações desenvolvidas no âmbito dos dois mestrados, além da palestra de abertura intitulada “Cenários e perspectivas da pesquisa e da pós-graduação em educação no

Brasil”, proferida pelo Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, do PPGE/FE/UFG, ocorreram mesas de diálogos com reflexões acerca de temáticas²⁷ sobre a pesquisa e a pós-graduação em educação e ensino, tecidas por docentes da UFG, IFMT e UNIC, e sessões de trabalhos em que os mestrands apresentaram os seus projetos de pesquisa aos professores debatedores/avaliadores e ao público presente.

No quarto semestre, ocorrido de 08.04.2017 a 17.07.2017, os servidores mestrands deram seguimento àquelas atividades, anteriormente elencadas, inerentes a esse processo e, dentre eles, três realizaram seus exames de qualificação no mês de maio e suas defesas públicas de dissertação no mês de agosto, finalizando, assim, o curso, no prazo regular de dois anos. Outros quatro, ainda, se qualificaram no mês de junho.

Considerando-se o prazo regulamentar de execução do Minter em vinte e quatro meses, conforme previsto no projeto, esse quarto semestre corresponderia ao último período do curso, no entanto, houve a necessidade de prolongá-lo por causa dos atrasos nos cronogramas das pesquisas da maioria dos servidores mestrands, gerados por diversos motivos, dentre eles, o pouco tempo de redução de seus encargos profissionais para desenvolverem nele as suas pesquisas e a demora na expedição das análises, diligências e pareceres do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG e do IFMT.

Diante dessa situação e, considerando que o projeto do Minter previa a realização de mais um semestre para atendimento desse tipo de demanda, o PPGE/FE/UFG, respaldado pelo seu regulamento, aprovou e homologou todos os requerimentos de prorrogação de prazos dos alunos solicitantes para fins de conclusão das suas pesquisas e da realização dos exames de qualificações e defesas das dissertações.

Por outro lado, as Coordenações locais do Minter da UFG e IFMT elaboraram a minuta do termo aditivo do acordo firmado entre as duas instituições parceiras, a qual foi aprovada por ambas dando origem ao 1º Termo Aditivo do Minter, datado de 26.06.2017, que prorrogou o convênio interinstitucional e a vigência do curso para mais seis meses.

Assim, no quinto e último semestre, ocorrido de 21.08.2017 a 15.03.2018, os servidores mestrands finalizaram as últimas fases da pesquisa, orientação e produção de texto para submissão à avaliação em exame de qualificação, sendo

²⁷ Tema 1: Políticas para formação de professores; tema 2: Os fundamentos Pedagógicos da BNCC; tema 3: Conhecimento Especializado de Professores: possíveis impactos; e tema 4: Financiamento da educação.

quatro em setembro, um em outubro, um em novembro e três em dezembro²⁸, bem como para a defesa pública da dissertação, sendo um em outubro, um em novembro, dois em dezembro de 2017, sete em fevereiro e um em março de 2018.

5 Financiamento do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT

A CAPES, no Edital n. 23/2014, definindo que os projetos Minters/Dinters submetidos seriam avaliados exclusivamente quanto ao mérito acadêmico, ficando, assim, dissociados de análise quanto aos aspectos de financiamento, não previu diretamente o apoio financeiro para a execução destes e, com isso, permitiu que os aprovados pudessem obter independentes e diferentes formas de financiamento²⁹.

Sendo assim, após a aprovação do projeto na CAPES, o PPGE/FE/UFG formulou o Plano de Trabalho do Minter em Educação, no valor de R\$ 275.000,00 (duzentos e setenta e cinco mil reais), para sua implantação e submeteu-o à apreciação do IFMT que, acatando-o e aprovando-o, elaborou, por intermédio da PROPES e da Pró-Reitoria de Administração (PROAD), o Plano de Aplicação Financeira referente. Este documento, denominado Termo de Execução Descentralizada (TED) n. 1, de 23 de março de 2016, definiu o repasse daquele recurso financeiro ao PPGE/FE/UFG para a execução física e orçamentária do curso.

Assim, tal montante, originário do orçamento do IFMT pelo Programa de Trabalho 2031 – Educação Profissional e Tecnológica, Programa 2109 - Programa de Gestão e Manutenção do Ministério da Educação e Ação 4572 - Capacitação de Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação, foi descentralizado à instituição promotora em três parcelas anuais³⁰ para utilização nas seguintes rubricas: 339020 - auxílio financeiro a pesquisadores; 339039 - outros serviços de terceiros/pessoa jurídica; 339033 - passagens e despesas com locomoção; 339014 – diárias/pessoal civil; 339036 - outros serviços de terceiros/pessoa física; 339030 - material de consumo; e 449052 - equipamentos e material permanente, conforme previsto no Plano de Trabalho aprovado (IFMT, 2016).

²⁸ Dentre esses, houve uma reprovação.

²⁹ Recursos das próprias IES, de parcerias e de convênios com setores de outros ministérios, de editais da própria CAPES e das demais agências federais, de editais das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, entre outros.

³⁰ 1ª parcela de R\$ 118.700,00 em 2016; 2ª parcela de R\$ 65.500,00 em 2017; e 3ª parcela de R\$ 90.800,00 em 2018.

Além desses recursos da instituição receptora, o Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT contou, também, com o apoio financeiro advindo do Governo Estadual que, por intermédio da sua Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) em parceria com a CAPES, lançou o Edital n. 003/2015, de 9 de fevereiro de 2015, para apoio a programas de mestrado e doutorado interinstitucional, recomendados pela CAPES, que beneficiassem IES sediadas no estado de Mato Grosso.

Diante dessa possibilidade de captar recursos financeiros para a execução do curso, a Coordenação local do Minter do IFMT, na condição de concessionária, elaborou e submeteu, em 3 de abril, o Projeto intitulado “Mestrado Interinstitucional em Educação - UFG/IFMT”, que foi aprovado em 22 de setembro no valor de R\$ 165.670,00³¹ (cento e sessenta e cinco mil, seiscentos e setenta reais) para utilização nas rubricas 339014 – diárias, 339033 – passagens, 339030 – material de consumo e 339039 - Serviço de Terceiro (pessoa jurídica), conforme determinado no Termo de concessão e aceitação de auxílio (FAPEMAT, 2015).

Esses recursos financeiros³² possibilitaram um auxílio a todos os membros envolvidos no Minter (coordenadores, professores, orientadores e servidores mestrandos) no provento, no âmbito das rubricas aprovadas, de algumas despesas geradas na execução das suas atividades e das pesquisas durante as fases de desenvolvimento do curso.

Igualmente, oportunizou a divulgação dos resultados obtidos no Minter, em termos da produção do conhecimento, por meio do financiamento à confecção da coletânea de textos, na qual se insere este relato de experiência, referentes às dissertações decorrentes das pesquisas empreendidas.

6 Resultados e impacto do Minter em Educação PPGE/FE/UFG/IFMT

Os frutos gerados no decorrer do itinerário coletivo de capacitação dos servidores do IFMT, sob o encargo da UFG, sinalizam que a experiência fez-se exitosa em sua realização, bem como em sua conclusão, em diversos aspectos.

Dos dezesseis iniciantes, quinze deles, sendo sete docentes e oito TAEs, concluíram integralmente o caminho formativo que lhes concedeu a titu-

³¹ O valor proposto no projeto submetido foi de R\$ 176.145,00 (cento e setenta e seis mil, cento e quarenta e cinco reais), porém houve um corte de R\$ 10.475,00 (dez mil, quatrocentos e setenta e cinco reais).

³² Concedidos mediante Termo de concessão e aceitação de auxílio a projeto Minter/Dinter, Processo nº. 184833/2015, foram disponibilizados em conta bancária somente em 23 de dezembro de 2015.

lação de Mestre(a) em Educação, ou seja, noventa e quatro por cento dos participantes finalizaram o processo.

Embora essa maioria não represente um número suficientemente expressivo de titulados em relação à demanda ainda persistente no IFMT, pode-se afirmar, já com um juízo avaliativo, que houve um acerto no estabelecimento da parceria interinstitucional para a execução da proveitosa iniciativa, pois:

As avaliações dos mestrados interinstitucionais não se definem tanto por números, por quantitativos, mas, sobretudo, pelas novas possibilidades que daí resultam para as políticas educacionais e de formação, e pelos processos de subjetivação emergentes em cada agenciamento concreto, em cada atualização específica, abrindo-se a novos/outros modos (est)éticos de existência social-política-cultural, de compreensão do ensinar-aprender, ou do conhecer-interpretar no âmbito dessa existência. (AXT, 2005, p. 6).

Nesse sentido, em termos qualitativos, o Minter em Educação oportunizou aos quinze profissionais da educação do Instituto um ambiente propício e rico de estímulos ao aprimoramento da formação profissional, à integração, interação e trocas de experiências com diversificados grupos de estudos e pesquisas, à apropriação de saberes, à mobilização para realização de investigações científicas, à reelaboração e produção do conhecimento e, principalmente, às reflexões acerca de diversas temáticas educacionais, especialmente, aquelas diretamente relacionadas as suas práticas profissionais, ao contexto institucional, local ou regional.

As respostas desses servidores, ante a essas oportunidades ofertadas e abraçadas, para além da obtenção do título, se revelaram na superação das dificuldades de toda ordem, no estabelecimento das relações de sociabilidade e solidariedade, na iniciação à atividade científica, na construção da índole de pesquisador(a), na autorreflexão, no aprimoramento da formação, em suma, nos avanços e conquistas pessoais que, certamente, irão influenciar todas as suas ações, especialmente, as profissionais.

Assim, ainda que eles sejam um pequeno grupo no universo do quadro total de servidores do IFMT, terão condições de atuar como agentes multiplicadores nos seus *campi* de vinculação, tal qual na instituição, no sentido de repensar a ação profissional, buscar solução e superação de problemas e

demandas educacionais, contribuir com a melhoria e qualidade do ensino ofertado, propor e realizar pesquisas, fomentar a criação de grupos de estudos e de pesquisas e contribuir com os já existentes, auxiliar na implantação de novos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e no fortalecimento dos atuais, enfim, de agir expressando o compromisso com a realidade educacional em que se inserem.

Longhi (2005, p. 40) enfatiza que “somente recursos humanos preparados, com qualificação científico-crítica inserida em suas realidades, é que poderão coordenar um processo de verdadeiro desenvolvimento humano sustentável”.

Por outro lado, em termos de produção científica na área, também estarão contribuindo por meio das dissertações resultantes dos estudos e pesquisas que desenvolveram no universo acadêmico do Minter, cujos títulos seguem relacionados abaixo, por linha de pesquisa.

LP I - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

1. Contribuições da política de assistência estudantil na permanência/não permanência dos educandos do PROEJA do IFMT - Campus Várzea Grande. (Carminha Aparecida Visquetti)
2. (Re)pensando o PROEJA no IFMT – Campus Várzea Grande, a partir do olhar do(s) professor(es). (Sônia Maria de Almeida)

LP II - Estado, Políticas e História da Educação

3. A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a origem do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). (Kátia Valéria Alves de Lima)
4. Introdução da *sciencia* no amago da instrução primária: o ensino de ciências naturais no terceiro livro de leitura de Felisberto de Carvalho (1895-1959). (Edna Pereira dos Santos Ferreira)
5. O Curso Técnico em Estradas: das origens à implementação na Escola Técnica Federal de Mato Grosso. (Pedro José de Barros)

LP III - Cultura e Processos Educacionais

6. A formação do leitor na filmografia de Walter Salles. (Luiz Maria Dumont)

7. Meio ambiente e educação: percepção ambiental de jovens alunos acerca da água (IFMT). (Adelson da Costa Ribeiro)

8. O pensamento de Merleau-Ponty na pintura contemporânea: reflexões sobre o ensino da arte. (Reinaldo Gomes de Arruda)

LP IV - Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

9. A formação do pensamento teórico na teoria do ensino desenvolvimental: contribuições para o ensino de química. (Andréia Andreoli Silvestre)

10. A experimentação no ensino de biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. (Edna Souza de Almeida Miranda)

11. Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis. (Rudinei Itamar Tamiosso Wesz)

LP V - Fundamentos dos Processos Educativos

12. O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942). (Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo)

13. Indústria cultural e pseudoformação: a racionalidade do desenho animado mais assistido no cinema. (Cristiano Costa Pereira)

14. Estudos sobre o ensino de teatro na escola e a apropriação da teoria crítica. (José Márcio Nerone Leite)

15. Aproximações entre psicanálise e escrita de rua. (Rafael José Triches Nunes)

Esses trabalhos, conforme expressam seus títulos, tiveram seus focos de pesquisa voltados aos temas educacionais relacionados à realidade local, bem como revelam o compromisso assumido dos pesquisadores com o *locus* de trabalho e a preocupação em refletir sobre determinadas questões neles presentes.

Para o IFMT, tais produções representam um benefício relevante, posto que traduzem a capacitação e a qualificação de membros do quadro de servidores que se tornam imprescindíveis ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, e que reforçam o êxito da política institucional de formação continuada em nível da pós-graduação.

Outrossim, as produções apresentam análises científicas dos fenômenos do ambiente institucional educativo que podem subsidiar as tomadas de decisões

para a criação de grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação na área de educação, bem como fundamentar a construção das políticas educacionais voltadas às necessidades locais e regionais, pois, conforme lembra Longhi (2005, p. 40), a instituição:

[...] receptora, respeitadas as devidas proporções, exerce uma liderança local/regional e tem função social na construção e distribuição de conhecimentos importantes ao desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, social, cultural, humano das comunidades e região.

Para o PPGE/FE/UFG, os trabalhos produzidos refletem o cumprimento do acordo assumido de atuar na formação reflexiva de docentes e pesquisadores no IFMT e, conseqüentemente, no estado de Mato Grosso e na região, também o compromisso de ampliar os conhecimentos e fortalecer a área da Educação, de oferecer instrumentos e bases teóricas para subsidiar as pesquisas dos servidores mestrando, de fortalecer grupos e redes de pesquisa, de estabelecer parcerias duradouras com a receptora e, como afirmam Streck, Sudbrack e Zitkoski (2008, p. 130), de “fomentar uma atitude favorável à investigação, à inovação, à formação para toda a vida e em todas as carreiras profissionais”.

O Programa, na execução desse Minter, explorou e expandiu seu potencial já consolidado na oferta da pós-graduação voltada à capacitação de docentes e de profissionais da educação, ofertando meios para a diminuição das disparidades educacionais do país, apostando na solidariedade entre instituições, diversificando, aprimorando e compartilhando experiências acumuladas para ampliação da base da pesquisa educacional no país.

Em termos finais e conclusivos, a realização desse investimento foi produtiva e positiva porque se baseou em parceria idônea, que respeitou as exigências legais, desde o planejamento, às fases constitutivas e conclusivas, constituindo-se numa convivência saudável, num cooperativismo institucional e num manancial de contínuas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AXT, Margarete. Mestrado interinstitucional: entre o macropolítico e o micropolítico. In: JANTSCH, Ari Paulo; ERN, Edel; BIANCHETTI, Lucídio; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Mestrado em Educação: Experiências Interinstitucionais na Região Sul**. Lages: Editora UNIPLAC, 2005. p. 5-7.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MATO GROSSO (FAPEMAT). **Termo de concessão e aceitação de auxílio à projeto minter/dinter Edital FAPEMAT n. 003-2015, processo n. 184833/2015**. Cuiabá: FAPEMAT, 2015. 7 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Cuiabá: IFMT, 2009. 119 p.

_____. **Termo de Execução Descentralizada (TED) n. 1**, de 23 de março de 2016. Cuiabá: IFMT, 2016. 6 p.

KUNZE, Nádia Cuiabano et al. **Memórias da pós-graduação no IFMT/Campus Cuiabá**. Cuiabá: IFMT, 2013. 48 p. Relatório Final de Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica.

LONGHI, Solange Maria. Da exigência legal à estratégia das parcerias: a experiência dos mestrados interinstitucionais na UPF. In: JANTSCH, Ari Paulo; ERN, Edel; BIANCHETTI, Lucídio; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Mestrado em Educação: Experiências Interinstitucionais na Região Sul**. Lages: Editora UNIPLAC, 2005. p. 29-44.

STRECK, Danilo Romeu; SUDBRACK, Edite Maria; ZITKOSKI, Jaime José. Produção acadêmica e impacto social: o potencial inovador e transformador de um mestrado interinstitucional (Minter). **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 126-145, dez. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Projeto de Mestrado Interinstitucional em Educação**. Goiânia; Cuiabá: UFG; IFMT, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Educação. **Edital n. 02/2015**. Edital de inscrição, seleção e matrícula do Curso de Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG oferecido aos docentes e técnicos administrativos em educação do IFMT. Goiânia: UFG, 2015.

_____. Pró-Reitoria de Administração e Finanças. **Plano de Trabalho Minter UFG-IFMT**. Goiânia: UFG, 2016. 6 p.

O BRASIL MODERNO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM CUIABÁ: A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MATO GROSSO (1909-1942)

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo ¹

Edna Mendonça Oliveira de Queiroz ²

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou as relações entre a modernização brasileira e a implantação de uma escola que formava jovens para o trabalho em Cuiabá, MT, no período de 1909 a 1942. Essa escola, denominada na época de Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), fazia parte de uma rede de instituições federais que tinha, entre seus objetivos, dar aos filhos da classe trabalhadora condições de se ajustarem ao modelo de desenvolvimento econômico que se instalava no Brasil, isto é, o capitalismo dependente. Tomou-se a obra de Florestan Fernandes (1976) como marco referencial, a fim de compreender os nexos do Brasil Moderno com a formação profissional proposta naquele momento. A pesquisa definiu-se como qualitativa, de natureza histórica e documental. Neste estudo, concluiu-se que a proposta educativa da EAAMT se coadunava com os objetivos de formação de trabalhadores afeitos às modernas relações sociais, subordinados às instâncias de poder para fins de controle da ordem social. Embora instalada fora da região Sudeste, expoente do desenvolvimento nacional, não se destoava das suas congêneres, formando jovens mato-grossenses para o exercício de atividades necessárias à vida social moderna, constituindo nexos com os ideais da modernização brasileira.

Palavras-chave: Educação para o trabalho. Modernização brasileira. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso.

1 Mestre em Educação, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: tulio.figueiredo@ifmt.edu.br

2 Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: ednamqueiroz@gmail.com

Introdução

Estudiosos e pesquisadores da história brasileira foram unânimes em registrar a diversidade de ideais que agitavam o contexto econômico, político e social nas primeiras décadas do século XX (FERNANDES, 1976; FAUSTO, 2015; PRADO JÚNIOR, 2011; HOLANDA, 1978). Entre eles, Ianni (1996) analisa que no período havia uma tentativa de adequar o país, que há pouco deixava a condição escravagista e monárquica, aos moldes das nações desenvolvidas, com base no trabalho livre e no regime republicano recém-instaurado.

O projeto de sociedade inspirado nos ideais de progresso e modernidade que se implementava nesse movimento, interpretado como “Brasil Moderno”, centrava-se nos processos de urbanização e industrialização que constituiriam novas relações sociais, orientadas por princípios e valores exigidos pelo mundo burguês.

Ianni (1996) discute que esse ideal visava ao atendimento dos interesses da classe dominante, que, mais tarde, combinada aos contornos do país, constituiria a burguesia brasileira. Entre as ações que emergiram naquele momento, destacou-se o projeto de educação voltado aos jovens filhos da classe trabalhadora, com o objetivo de dar condições para que se ajustassem ao novo modelo econômico que se instalava – o capitalismo dependente.

Nesse contexto, foi criada em 1909 uma escola de artes e ofícios em Cuiabá denominada Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso – EAAMT (BRASIL, 1909). Essa instituição manteve-se até 1942, quando foi transformada na Escola Industrial de Cuiabá. Com o passar dos anos, outras propostas de remodelação da escola foram adotadas, até que, em 2009, se configurou o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), compreendendo o IFMT/*Campus Octayde Jorge da Silva*, considerado sucessor da EAAMT.

O vínculo profissional de um dos autores deste texto com o IFMT e os laços históricos entre essas instituições foram as motivações para a realização da pesquisa de mestrado que deu origem a este texto, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), na linha de Fundamentos dos Processos Educativos.

A pesquisa orientou-se no sentido de responder a quais eram as relações entre o processo de modernização e a educação para o trabalho destinada aos jovens, filhos da classe trabalhadora, nas primeiras décadas do século XX, em Cuiabá, MT.

Tomou-se, como marco teórico, a interpretação de Florestan Fernandes (1976) sobre a modernização brasileira em sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica*, na qual são analisadas as mediações sociais e históricas que combinavam os ideais capitalistas hegemônicos ao caráter conservador da sociedade brasileira.

A conjuntura histórica que implica a Revolução Burguesa, de que trata Fernandes, dirigiu as relações sociais e econômicas que se materializaram, entre tantas, na rede federal de Escolas de Aprendizes Artífices – EAAs. Esse projeto de educação profissional é compreendido, neste estudo, como um dos nexos do plano maior de modernidade e de civilização proposto pelo Estado e elite nacional.

A pesquisa configurou-se como qualitativa, de natureza histórica e documental, que contou com o exame de fontes oficiais, documentos produzidos pelas autoridades republicanas do período, fontes da instituição investigada e da literatura referente à história da educação profissional brasileira.

Entre essas fontes, destacaram-se os relatórios expedidos, no período em estudo, pelos Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e da Saúde e Educação Pública (MESP). Na época, cabiam a essas instâncias superiores a supervisão e a emissão de diretrizes para as escolas de artes e ofícios. Incluíram-se, também, fichas, formulários e boletins expedidos pela EAAMT. Por meio desses documentos foi possível conhecer a história das EAAs, em especial da EAAMT, e desvelar os nexos e as contradições constitutivas dos processos modernizadores enredados à formação profissional em estudo.

O texto está dividido em três partes. Inicia-se procurando indicar, em linhas básicas, os fundamentos históricos dos processos econômicos, políticos e sociais defendidos pelo Estado republicano e pela elite nacional, os quais buscavam modernizar o Brasil das últimas décadas do século XIX ao início do XX. Em seguida, apresenta-se o projeto da rede nacional de escolas de artes e ofícios como um amplo projeto republicano de modernidade.

No terceiro momento, aborda-se a EAAMT, sua criação e desenvolvimento. Indicam-se as fontes históricas analisadas e a relação da EAAMT como expressão dos ideais de Brasil Moderno em Cuiabá. Como síntese final, esboçam-se os nexos entre os processos de modernização e de civilização orientados pelo Estado e pela elite nacional, e a educação para o trabalho destinado aos filhos da classe trabalhadora no âmbito do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

1 A modernização brasileira e a educação para o trabalho

Ações voltadas à modernização brasileira e à educação para o trabalho foram amplamente discutidas e implementadas na primeira metade do século XX. Essas ações se traduziram em possibilidades de progresso, de industrialização, de urbanização do país, ainda que esses elementos esbarrassem na herança de um país conservador, escravagista, de economia rural, de uma população quase totalmente analfabeta.

Para Fernandes (1976), esse momento marca significativamente o desenvolvimento do capitalismo nos países, pois se inicia um processo que respondia à necessidade de alterar as práticas econômicas, políticas e sociais do passado.

Isso significa dizer que, na relação modernização-educação, havia reciprocidade entre o desenvolvimento econômico pretendido e a formação do povo brasileiro por meio da educação profissional. No período, a educação para o trabalho era considerada, pelas nações hegemônicas, expressão de um país civilizado e materialmente desenvolvido.

No Brasil republicano, esse entendimento aliava-se à ideia de que a educação profissional era uma alternativa para desenvolver hábitos de trabalho próprios do mercado moderno, úteis e necessários à nação, o que se consistiu no fundamento para que a Igreja, iniciativas particulares e o Estado propusessem ações educacionais.

Destacou-se, nesse campo, o projeto de formação cristã da ordem salesiana. Antes mesmo da criação da primeira rede pública de educação profissional, a rede de escolas de artes e ofícios, a Igreja católica já atuava na área educacional voltada ao trabalho. Ao final do século XIX, os salesianos já possuíam várias escolas no país e ministravam o ensino de ofícios como principal atividade, destinado aos jovens oriundos das camadas pobres, e ensino secundário e comercial, para as camadas médias.

No Rio de Janeiro, na época capital federal, particulares vinculados à Sociedade Propagadora das Belas-Artes chegaram a fundar, em 1858, uma escola, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, para formar artesãos e operários (MURASSE, 2001).

Ambas as atuações, da Igreja e da iniciativa privada, remetiam a um processo de civilização que atendia aos apelos das elites intelectuais do Império para modernizar e civilizar o país, assim como proporcionava, mesmo que esparsamente, educação à sociedade, uma vez que não era oferecida pelo

Estado. Com o ingresso no século XX e a preocupação crescente da elite, agora republicana, com a massa de populares que se avolumavam nos centros urbanos, passou-se a exigir do setor público maiores esforços para atender às demandas sociais e educacionais que, afinal, estavam vinculadas ao desenvolvimento da economia.

A reorganização econômica dos países hegemônicos impunha novas diretrizes rumo à modernização capitalista. A educação pública, em especial a técnico-profissional voltada à classe trabalhadora, torna-se o eixo do progresso ansiado pela classe dirigente.

O primeiro [progresso técnico-científico] teve, na industrialização, o seu ponto nevrálgico; o segundo [o progresso moral], na educação pública, com especial atenção ao ensino técnico [...]. Modernizar e civilizar constituíram em dupla tarefa para a burguesia no aprimoramento, ou ainda, na retomada do desenvolvimento da ordem capitalista. (MURASSE, 2001, p. 8).

A organização da sociedade brasileira buscava se adequar a uma ordem social competitiva, em contraposição à dominação patrimonialista herdada da época colonial, que de forma gradual e combinada se tornou imbricada à lógica mundial (FERNANDES, 1976). A modernização dos métodos produtivos contou com a substituição do trabalho escravo pelo assalariado, o crescente uso da maquinaria e o investimento de capitais europeus no Brasil.

O grande contingente da população empobrecida, que se aglomerava nos centros urbanos, mereceu do Estado medidas repressoras que visavam ao controle social para a garantia da ordem pública com a perspectiva do “progresso ordeiro”³. Nesse sentido, ideologias burguesas concorreram para a consolidação de medidas e ações capitaneadas pelas ideias maçônicas e orientadas pelo industrialismo⁴, que vinculavam o progresso à educação e ao desenvolvimento industrial.

3 Considerando os trabalhadores indispostos ao estudo, ao trabalho e, até mesmo, à higiene, a elite expressava hostilidade e os vinculava à desordem, pobreza e viciosidade. Postulava-se que o ensino obrigatório seria o elemento disciplinador e retificador que se esperava. Meninos “desvalidos, desgraçados, inocentes, infelizes, enfeitados” eram formas de tratar as crianças das classes populares (SCHUELER, 1999).

4 O industrialismo era a alternativa para o progresso da nação, que sairia de sua condição de nação atrasada para a de uma nação moderna, em face dos países ricos. A indústria estava vinculada ao progresso e à soberania econômica e política como símbolo da civilização (CUNHA, 2000).

À transformação das práticas sociais, políticas e econômicas exigidas pelo processo de modernização, articulava-se o desenvolvimento de um capitalismo de caráter conservador e tradicionalista, em cujo processo o fazendeiro de café e o imigrante foram considerados importantes “tão somente nos limites em que suas atividades econômicas tiveram a significação de uma ruptura com o passado da era colonial” (FERNANDES, 1976, p. 91).

Variação típica do antigo “senhor rural”, o fazendeiro de café procurava, a todo custo, manter seu *status* senhoril. O imigrante visava tão somente à riqueza pela riqueza e apenas tardiamente, ao poder e à dominação a partir da acumulação da riqueza. No entanto, ambos demandavam esforços educativos do Estado. Como parte do operariado, os imigrantes necessitavam de educação gratuita, enquanto que o fazendeiro, do qual emergiram as figuras do “coronel” e do “homem de negócios”, exigia do Estado mão de obra qualificada que atendesse aos seus interesses.

O contexto apresentado permite indicar que a relação modernização-educação é o ponto de partida para encontrar elementos que se articularam no sentido da criação de uma rede de escolas destinadas a formar as novas gerações para o trabalho. Mesmo que o Estado republicano, no final do século XIX e início do XX, pouca ênfase tivesse dado à educação⁵, preocupando-se com os problemas mais imediatos, em especial o analfabetismo e a formação nacionalista, a educação profissional adensou os interesses e os ideais que a elegeram como alternativa para solucionar as questões sociais e econômicas do país.

2 As Escolas de Aprendizes Artífices: um projeto nacional

No governo do presidente Nilo Peçanha (junho de 1909 a novembro de 1910), elaborou-se um projeto nacional de escolas de formação profissional, com foco no ensino de ofícios manuais que, sempre que possível, deveria adaptar-se à vocação econômica local. Tão rapidamente, em 23 de setembro de 1909, o presidente Peçanha expede o Decreto nº 7.566, criando dezenove

5 Para Saviani (2011), as primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo esforço de organização das políticas educacionais que se fez sentir, mais fortemente, entre as décadas de 1920 e 1930, com as reformas de ensino ocorridas em vários estados (São Paulo, 1920; Bahia, 1925; Ceará, 1925; Minas Gerais, 1927; Pernambuco, 1928; e Distrito Federal, 1928), que objetivaram ações, entre elas a adoção de novas práticas educativas. As reformas ofereceram as bases para o movimento escolanovista que ganhou evidência com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (GEBRIM, 2002).

escolas, uma em cada estado federado, para ministrarem ensino profissional primário gratuito.⁶

As dezenove unidades de EAAs foram instaladas, gradativamente, a partir do ano seguinte ao decreto de criação. A EAAMT, por exemplo, foi uma das primeiras escolas a entrar em funcionamento, fato que ocorreu em primeiro de janeiro de 1910, juntamente com as unidades de Goiás, Piauí e do Rio Grande do Norte. A EAA de Sergipe foi a última a ser instalada, quase dois anos mais tarde (primeiro de maio de 1911). Isso porque, embora criadas pelo mesmo decreto do presidente Peçanha, parte dos investimentos para instalação das EAAs cabia aos estados, como fornecer as instalações físicas (imóvel) para a União alojar suas escolas.

Os argumentos para justificar a criação das EAAs eram diversos. Kunze (2005), ao analisar a EAAMT, afirma que as autoridades republicanas do período desejavam ascender o país à modernidade com ações voltadas à educação profissional, aliadas aos ideais de governabilidade, democracia, descentralização política e industrialização.

De sua parte, Cunha (2000) analisa que o ensino de ofícios legitimava ideologias que tinham por base a motivação para o trabalho, antes menosprezado, pois se vinculava à atividade do escravo. Com a transição da Monarquia para a República, o trabalho passava a ser livre e assalariado, demandando mão de obra para os centros urbanos e para as indústrias em expansão.

Cunha (2000) discorre, também, acerca do fortalecimento do pacto federativo com a presença da União em todos os estados federados por meio das EAAs. De uma forma ou de outra, os gastos federais como a contratação de pessoal para ocuparem cargos nas escolas representaram reforços econômicos e possibilidades de alianças com lideranças políticas locais.

Nos documentos oficiais da época, pode-se observar que o governo republicano objetivava o assistencialismo destinado às massas populares. Naquele momento, adjetivados de ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, entre outros, os mais pobres “precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil e incapaz de se rebelar contra a Pátria” (KUNZE, 2005, p. 32).

6 Essas escolas, inicialmente, ficaram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), ao qual cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior. Mais tarde, em 1930, no início do governo de Getúlio Vargas, houve a transferência das EAAs para um novo ministério, o da Educação e Saúde Pública (MESP).

Vê-se a utilização do adjetivo “desvalidos da fortuna” no argumento do presidente Peçanha para defender seu projeto de profissionalização da mão de obra industrial por meio das EAAs:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p.1).

Considerando outras fontes, observa-se que essa proposta vinha ao encontro do interesse da elite, que manifestava medo das multidões que começavam a se aglomerar nas principais cidades brasileiras, e uma educação que fosse preventiva, pensava-se, fazia-se necessária (CUNHA, 2000).

Em termos pedagógicos e ideológicos, as escolas de artes e ofícios não trouxeram novidades significativas. O que se viu de inovação foi a formação do primeiro sistema educacional de abrangência nacional, com propósitos comuns, cujo funcionamento se organizava por uma mesma legislação e vinculação a uma mesma esfera administrativa e pedagógica, no caso, o MAIC (CUNHA, 2000).

As escolas foram distribuídas de acordo com o caráter político-representativo do Senado da época e não segundo critérios econômicos. As fontes informam que cada um dos senadores da República barganhou uma escola para seu estado, com exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, pois nessas localidades já havia instituições com propósitos semelhantes, caso do Instituto Parobé, em Porto Alegre, e do Instituto Profissional Masculino, no Rio de Janeiro, instituições posteriormente incorporadas à rede de EAAs (CUNHA, 2000). Com efeito, analisa-se que o dimensionamento do sistema e a localização das escolas, com algumas exceções, atendiam muito mais a interesses políticos do que aos arranjos produtivos locais.

Parte das análises do desenvolvimento da EAAs e também da EAAMT, que será tratada na seção seguinte, fundamentou-se em dezenove relatórios do MAIC de 1909 a 1930, e de um relatório do MESP de 1932.

Essas fontes mostram que os maiores problemas das EAAs eram a precariedade das estruturas físicas das escolas e a dificuldade de contratação de profissionais para comporem o corpo docente. Os prédios cedidos pelos estados eram, em grande parte, locados e não adaptados, de forma que as aulas práticas, e também as teóricas (primário e de desenho), não podiam ser ministradas com a qualidade esperada.

A falta de profissionais para o corpo docente era tema frequente dos relatórios. Na época, não havia escolas de formação de professores para o ensino profissional, com exceção da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, inicialmente fundada pelo município do Rio de Janeiro e posteriormente incorporada pela União. Contudo, uma única escola não atendia à demanda, o que tornava um desafio a constituição do corpo docente das EAAs e refletia na qualidade do ensino.

Essas dificuldades, entre outras, acarretavam a baixa frequência escolar dos discentes. Nos relatórios, ao final do relato de cada escola, segue uma tabela que contém a relação de disciplinas, cursos, número de alunos e a frequência escolar. Tudo indica que o Estado utilizava essas informações para subsidiar decisões e avaliar seu projeto de educação profissional.

Com base nessas informações, considerando os problemas detectados, o governo republicano encomendou, na década de 1920, um plano de remodelação das unidades da rede que coube ao engenheiro e professor João Luderitz, da escola de Parobé, no Rio Grande do Sul, considerada detentora dos melhores resultados da rede. Luderitz desenvolveu seu plano entre os anos de 1920 e 1924, denominado Serviço de Remodelação. Como resultado, o MAIC publica uma portaria em 13 de novembro de 1926, sistematizando um novo regulamento para as EAAs, com base nos estudos da comissão de Luderitz.

Entre as novidades do novo regulamento, tinha-se a implantação da industrialização nas escolas, que foram autorizadas a receber e fabricar encomendas, o que já faziam, porém sem autorização. A venda de mercadorias dava à escola, aos seus alunos e professores a possibilidade de renda e atendimento ao mercado local. Essa portaria vigorou até que as escolas de artes e ofícios fossem incorporadas pelas escolas industriais ou escolas técnicas, fato que ocorreu em 1942, no governo Vargas, o qual visava atender de forma mais direta aos interesses dos industriais do Brasil.

3 A EAAMT: uma expressão dos processos de modernização em Cuiabá

Neste estudo, a EAAMT foi compreendida no âmbito dos processos social, econômico e político do Estado, considerando-se a articulação entre a modernização e a demanda de civilização que orientou a elite republicana nas primeiras décadas do século passado. De área extensa no princípio do século XX, o estado de Mato Grosso⁷, desde sua ocupação pelos jesuítas no período colonial, tinha a atividade mineradora como maior expressão econômica. Essa atividade entrou em declínio após 1750, sendo seguida de novas atividades para a sustentação dos núcleos urbanos existentes, basicamente a criação de gado e a produção agrícola.

De 1864 a 1870, a Guerra do Paraguai tornou-se um marco do desenvolvimento econômico do estado, pela retomada da exploração de produtos extrativistas minerais, como diamantes, ouro e pedras preciosas, com o uso de melhores métodos e técnicas de extração, e maior investimento do exterior. Esse processo impulsionou a diversificação das atividades, de modo que, em 1900, “ilhas” de atividades econômicas configuravam o espaço mato-grossense (ABREU, 2014).⁸

O desenvolvimento econômico do estado ocorreu associado ao do país, contando com a construção de estradas férreas nacionais nas primeiras décadas do século XX, como a Madeira-Mamoré e a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, o incremento das comunicações telegráficas, entre outros, em especial, da “Marcha para o Oeste”. O processo modernizatório materializou-se na transformação urbanística de Cuiabá que, em 1930, com Getúlio Vargas no poder, marcava o final da Primeira República.

Nessa conjuntura, a EAAMT foi parte constituída e constituinte, já que se articulava aos ideais de urbanização e progresso que impulsionavam

o desenvolvimento. Além disso, as fontes históricas acessadas¹⁰ revelaram aspectos do funcionamento da EAAMT, que possibilitaram tecer os nexos constitutivos entre a educação para o trabalho ofertada em Cuiabá e o processo de modernização brasileira.

A Escola de Artes e Ofícios de Cuiabá foi instalada em um imóvel cedido pelo estado de Mato Grosso que, de forma semelhante ao das suas congêneres, não era próprio para um estabelecimento de ensino. Antes, o local abrigava a sede de uma chácara residencial nas proximidades do centro da cidade.

Sendo uma das primeiras do país a entrar em funcionamento, a EAAMT, de início, motivou esperanças das autoridades públicas locais, traduzindo-se em possibilidade de beneficiar os jovens das classes populares, podendo evitar a ociosidade e a criminalidade (MATO GROSSO, 1912).

No entanto, posteriormente, autoridades, como os governadores, passaram a expressar, em solenidades públicas, desencanto com a escola, emitindo declarações do tipo: “não possuímos o ensino profissional” e “é lamentável a falta, que se nota no Estado, de estabelecimentos [de educação profissional] de tão alta importância”.

Ao que tudo indica, a EAAMT não era considerada uma escola de educação profissional de qualidade, como mostram partes das mensagens enviadas pelos governadores Caetano Manuel de Faria e Albuquerque e Francisco de Aquino Correia, respectivamente, à Câmara de Deputados de Mato Grosso, na sessão de abertura do ano legislativo de 1916 e 1920:¹¹

A dizer a verdade, Snrs. Deputados, não possuímos o ensino profissional. É meu propósito não descurar-o, visto como está reconhecido que nesse ramo do ensino público repousa em grande parte a grandeza e prosperidade de um povo, como atestam a Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, sendo o recente espanoso progresso desta teve por fundamento o seu ensino tecnico profissional. S. Paulo ahi vai á frente como um exemplo do que vale o seu ensino que, se por um lado visa formar o professor,

7 O estado de Mato Grosso abrangia uma parte de Rondônia e o atual estado do Mato Grosso do Sul, respectivamente desmembrados em 1943 e 1977.

8 Os grandes latifúndios de propriedade dos “coronéis” ou as áreas arrendadas por capitalistas com vinculação no mercado externo, que exploravam as potencialidades econômicas da região, constituíam as “ilhas” de atividades econômicas.

9 “O resultado da ‘Marcha para Oeste’ incentivou o surgimento de novas cidades a partir das colônias agrícolas. A intensa propaganda do governo sobre estas colônias proporcionou um grande fluxo migratório de pessoas do Centro-Sul do país, principalmente de trabalhadores rurais” (AMEDI, 2012, p. 45).

10 O Estado acompanhava o desenvolvimento da EAAMT por meios de informações que lhe eram solicitadas. Essas informações eram compiladas em documentos como os relatórios pedidos pelo MAIC, já mencionados na seção anterior, e fontes produzidas pela própria EAAMT: as fichas de pagamentos extraordinários e os boletins de informações solicitados pelo MESP.

11 Optou-se por manter a grafia da época dos documentos citados.

porque está convencido de que <<a escola é o mestre>>, por outro lado se não esquece que *na officina e no laboratório é onde se aparelham as forças com que devem contar as industrias diversas*. (MATO GROSSO, 1916, p. 66, 67, grifo nosso).

Como se vê, é lamentavel a falta, que se nota no Estado, de estabelecimentos de tão alta importância. Não é de hoje que sábios pensadores consideram o ensino profissional como uma das bases mais seguras para reorganização da *sociedade moderna*. As nações mais poderosas dedicam-lhe especial atenção, certas de que sua grandeza e preponderancia dependem principalmente da capacidade de trabalho de seus filhos. (MATO GROSSO, 1920, p. 39, grifo nosso).

Essas citações permitem também compreender a missão esperada da escola de Cuiabá, para a qual deveria empenhar-se: incitar o desenvolvimento industrial de Mato Grosso. Ou seja, acreditava-se que os investimentos em uma escola de formação para o trabalho pudessem produzir e reproduzir mão de obra que suprisse a demanda de trabalhadores de comportamento moderno e civilizado, e estimulasse a industrialização do estado.

Quanto aos processos pedagógicos, as fontes analisadas não dizem muito. O padrão de disciplina adotado, por exemplo, seguia o estabelecido pela Portaria MAIC de 13 de novembro de 1926. Nesse regulamento, a manutenção da disciplina é colocada a cargo do diretor e, na falta deste, do escriturário. Cabia aos professores manter a disciplina na classe, fazendo observar os preceitos morais, que também faziam parte do currículo da escola.

Para além desse regulamento, não se obteve acesso à existência de alguma norma complementar. Considerando outras fontes, concluiu-se que as autoridades locais tencionavam que a escola adotasse padrões rígidos de disciplina, semelhante aos praticados pelas escolas militares, que no período imperial funcionou em Cuiabá¹², como atesta a mensagem do governador Francisco de Aquino Correia:

Houve em Cuiabá, como sabeis, um *Arsenal de Guerra*, com uma companhia de menores aprendizes, militarmente disciplinados, *que dalli sahiram transformados em centenas de artistas e cidadãos de merecimento*. De ha muito que aquelle curso profissional foi extinto pelo Governo da Republica, substituindo hoje pela *Escola de Aprendizizes Artífices*, que, entretanto, pela sua mesma organização, *está longe de offerecer ao Estado idênticas nem semelhantes vantagens*. Seria grande felicidade para o atual Governo, Srs., Deputados, poder realizar algum melhoramento em pról deste magno interesse do Estado. (MATO GROSSO, 1920, p. 39, grifo nosso).

Com base nos noticiários da imprensa local, Kunze (2005, p. 103) discute que a sociedade cuiabana também entendia que a EAAMT tivesse a possibilidade de recuperar, coibir e reprimir a “vagabundagem infantil”. Talvez a razão disso resida na experiência de outros estabelecimentos antecessores à EAAMT, no caso, as escolas militares.

As mensagens dos governadores, como a seguir atesta parte da mensagem do governador Caetano Manuel de Faria e Albuquerque, expressam também que a escola de Cuiabá não preparava a “mocidade”, não conseguia promover o seu desenvolvimento para produzir trabalho com inteligência, eficiência, utilidade para o emprego industrial. A mocidade, a que se referia o governador, era o público-alvo da EAAMT.

Não sendo ainda a Matto-Grosso permitido fornecer á sua mocidade um preparo para a vida real – a instrução thecnica profissional – que completa a formação mental, dando-lhe maior effiênciã, fazendo também o produtor, por crear no individuo a capacidade de trabalho intelligente, rendoso e util, tomaria a liberdade de vos lembrar a conveniencia de mandarmos para S. Paulo alguns jovens patricios e patricias, que desejam adquirir nos estabelecimentos profissionaes paulistanos alguma das varias profissões, que são tão úteis na vida. (MATO GROSSO, 1916, p. 66, 67, grifos nossos).

Conforme os regulamentos do MAIC, esse público deveria ser formado pelos filhos das camadas mais pobres da sociedade cuiabana, os “desfavorecidos”, entendendo-se, também, os “desafortunados”, “ociosos”, “transgres-

¹² Trata-se do Arsenal de Guerra da Província de Mato Grosso (1808-1915) e do Arsenal de Marinha da Província de Mato Grosso (1825-1878). Essas instituições, conduzidas pelo exército e marinha, instalados em Cuiabá, tinham muito mais características de asilos, orfanatos, abrigos, de natureza assistencialista e disciplinadora, do que locais próprios de ensino.

sores”, “desvalidos da sorte”. Esses adjetivos, utilizados para designarem os jovens filhos da classe trabalhadora, ajudam a desvelar, pelo menos em parte, o porquê do anseio do Estado e das elites locais para a adoção de padrões rígidos de disciplina, discutidos antes.

Além do critério socioeconômico estabelecido pela legislação federal – jovem pobre –, os critérios físicos e biológicos eram exigidos para a admissão dos discentes. Esses requisitos especificavam que não deveriam ser aceitos jovens com vestígios de doenças infectocontagiosas e com defeitos físicos que os impossibilitassem de frequentar as oficinas de ofícios. Na escola cuiabana foram acrescentados outros critérios voltados ao gênero dos discentes (sexo masculino) e de saúde (vacinados).

O primeiro ano de funcionamento da EAAMT registrou oitenta e sete alunos matriculados, inicialmente abrigados nos cursos primários e de desenho, e que posteriormente seriam encaminhados a uma das cinco oficinas ofertadas: carpinteiro, alfaiate, sapateiro, seleiro e ferreiro (BRASIL, 1909-1910; 1912-1913). Essas oficinas, no geral, apresentavam condições estruturais inadequadas e consideradas impróprias para o desenvolvimento das atividades educativas, o que também se estendia aos demais espaços da EAAMT, como os problemas de higiene e falta d’água que refletiam negativamente na qualidade da educação (KUNZE, 2005).

Os cursos e currículos da EAAMT foram escolhidos e elaborados pelos professores e pela direção da escola, visto que as instruções iniciais davam autonomia pedagógica para propor o currículo escolar, desde que, em princípio, pudessem fornecer conhecimentos aplicáveis às atividades próprias do setor urbano e das indústrias locais (CUNHA, 2000). Esses cursos não inovaram em relação àqueles fornecidos por outras instituições, como as extintas escolas militares e o Liceu Salesiano de Cuiabá que, paralelamente à EAAMT, continuava em funcionamento.

Entendeu-se que a escola cuiabana considerou as experiências de educação profissional dessas escolas para alicerçar seu currículo, ou ainda que a escolha das oficinas tenha se limitado às condições ofertadas na região. Observou-se que os cursos ofertados não tinham relação direta com o contexto industrial de Mato Grosso, que era desigual e esparsa, conforme já apresentado.

Importa observar que o ideal republicano em Cuiabá buscava conduzir os alunos a uma profissão liberal, tida como modesta e autônoma, mas que se relacionava com a lógica do capitalismo moderno. Preconizava a garantia de

aprendizagem de alguma técnica que fosse útil à sobrevivência nas cidades. Esse processo conduzia, também, os jovens aprendizes a se entenderem como responsáveis pelo seu sucesso ou ascensão social, diluindo-se a responsabilidade da sociedade pela sua situação de exclusão e confirmando a função de reproduzir e legitimar a desigualdade social, típicos do capitalismo.

Em relação à autonomia pedagógica, assinala-se que essa perdurou até 1926, quando a Portaria MAIC de 13 de novembro foi expedida. Como referido na seção anterior, esse último regulamento, elaborado com base no Serviço de Remodelação, estabelecia a padronização pedagógica para todas as escolas que eram acompanhadas por meio dos documentos emitidos pela escola para composição dos relatórios do MAIC e os boletins de informações solicitados pelo MESP.

As informações dos dezenove relatórios expedidos pelo MAIC, entre os anos de 1909 e 1929, puderam ser agrupadas em quatro itens: da matrícula, da frequência e a da eliminação; a produção e a renda; a aquisição de materiais e obras; e a caixa de mutualidade e a merenda. Em praticamente todos os relatórios encontram-se informações acerca do número de matrículas diurnas (total ou por curso) e da frequência média (geral ou por curso).

Com esses dados, as autoridades podiam ter em mãos uma espécie de censo escolar que subsidiava a distribuição de recursos ou a demanda de ações de controle sobre o funcionamento da escola e, indiretamente, sobre os alunos.

Quanto aos boletins de informações, observa-se que esses documentos solicitados ao MESP, em forma de fichas para preenchimento das escolas, foram produzidos entre os anos de 1931 e 1961. Para o estudo em questão, foram verificados apenas os documentos produzidos pela EAAMT até o ano de 1942, recorte final adotado. Nessas fichas é evidente a preocupação das autoridades do Ministério por justificar o porquê da solicitação daqueles dados, apontando a importância da estatística para a civilidade moderna:

O pensamento moderno é notavelmente quantitativo, tanto em procedimento como em resultados. Já não podemos contar com as fórmulas de pensamento que serviam à humanidade desde Aristóteles até Huxley – baseadas em especulações, categorias dialéticas e silogismos. Possuímos uma lógica diferente da dos nossos antepassados – uma lógica baseada nos números.

Dr. B. R. Buckingham, in. As estatísticas e o pensamento educativo moderno. (EAAMT, 1933, não paginado).

Observa-se, ainda, nesses boletins, a ênfase dada às orientações para o preenchimento correto do formulário. Essa ênfase traduz a importância dedicada às formas de registro do andamento das atividades das instituições educacionais de todo o país, tratando as concepções adotadas uniformemente no âmbito da educação nacional.

Outras fontes foram pesquisadas, como as fichas de pagamento extraordinárias, nas quais se encontram registros de pagamento de remuneração aos discentes e funcionários da escola. Essas fichas eram distribuídas pelo MESP e confeccionadas em Campus, RJ, pela oficina de Artes Gráficas da escola fluminense. As fichas eram expedidas por mês de competência, com indicação da oficina e do trabalho realizado, e atestadas pelo diretor, escriturário e beneficiário (aluno ou professor).

As fichas especificam a porcentagem devida a cada beneficiário, distribuída como segue: 3% ao diretor, 3% ao secretário, 1% ao almoxarife, e 0,5% aos serventes. Quanto aos alunos, não se apresenta qual percentual era aplicado. Entretanto, na análise desses comprovantes há indícios de que uma quantia significativa cabia a eles, o que denota o atento à produtividade e ao trabalho “rendoso” como resultado do merecimento pelo esforço.

Com base nas fontes primárias pesquisadas, na revisão da literatura e outras fontes, constatou-se que a implantação da EAAMT se alinhava aos propósitos do Estado, também em vista dos mecanismos de organização e acompanhamento que orientavam seu funcionamento. Esse alinhamento abrangia o projeto de modernização e de civilidade em curso, como objetivo dos ideais republicanos.

Considerações finais

A EAAMT foi criada e implementada em um momento particular do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ou seja, no início do século passado, quando estava em curso o ajustamento das relações hegemônicas ao caráter conservador da sociedade brasileira, o que, segundo Fernandes (1976), traduziu-se em um desenvolvimento peculiar.

Esse movimento produziu tensões e contradições nas relações econômicas, políticas e sociais entre os sujeitos envolvidos, quer seja o Estado, a Igreja, os representantes do capital, os intelectuais e a classe trabalhadora, que se manifestaram, entre outros, na educação profissional.

O estudo permitiu concluir que a educação profissional estabelecida em Cuiabá por meio da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso constituiu um dos nexos do projeto maior de modernidade, que foi interpretado pelos estudiosos, em especial por Fernandes (1976), como a revolução burguesa no Brasil. Esse projeto, que tem desdobramentos na história da sociedade brasileira ainda nos dias de hoje, tinha como objetivo elevar a nação ao desenvolvimento e ao progresso, sedimentados pela industrialização e urbanização.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar a existência das relações recíprocas e contraditórias entre a formação da educação profissional aos filhos dos trabalhadores, o que também era reivindicado por eles, e os interesses do Estado e das elites republicanas. Isso porque essa relação demonstrou-se necessária ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o qual se constituiu materialmente combinando conservadorismo e tradição com modernização, progresso, civilidade, na perspectiva de uma educação profissional articulada aos processos de formação do trabalhador do mundo moderno.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. **Planejamento governamental**: a Sudeco no espaço mato-grossense, contexto, propósitos e contradições. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

AMEDI, N. C. A cidade (re)significada: a ideologia de modernização de Cuiabá no período pós-divisão do estado de Mato Grosso. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, n. 9, p. 41-64, dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, 26 set. 1909, p. 6.975, 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). **Ministerial Reports**: Agricultura. 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916a, 1917, 1918, 1920, 1921, 1925, 1926, 1928, 1929, 1929, 1930, 1933. Chicago, USA: Center for Research Libraries. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). **Ministerial Reports**: Educação e Saúde Pública: 1933. Chicago, USA: Center for Research Libraries. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

EAAMT. Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. **Boletins de informações das EAAMT**. 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942. Cuiabá, MT: Arquivo Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Octayde Jorge.

_____. **Folhas de pagamento das percentagens da administração da EAAMT, ago.-set. de 1949; Folhas de pagamento por serviços extraordinários da EAAMT, ago.-out. 1940**. Cuiabá, MT: Arquivo Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Octayde Jorge, Cuiabá.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2015.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GEBRIM, V. S. **Psicologia e educação no Brasil**: uma história contada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

IANNI, O. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

KUNZE, N. C. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

MATO GROSSO. **Presidential Messages (1830-1930)**: 1912, 1916, 1920, 1921, 1927, 1928 e 1929. Chicago, USA: Center for Research Libraries. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

MURASSE, M. C. A educação para ordem e progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”: Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação, 5, 2001, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, ago. 2001.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAVIANI, D. A política educacional do Brasil. In: STEPHANO, M.; BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III: Século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 29-38.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n. 37, set. 1999.

O CURSO TÉCNICO EM ESTRADAS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO: MOVIMENTOS INICIAIS

Pedro José de Barros¹

Miriam Fábila Alves²

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da dissertação “O Curso Técnico em Estradas: das origens à implementação na Escola Técnica Federal de Mato Grosso”, de cunho histórico-documental e bibliográfico, defendida na Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo do estudo foi buscar compreender quais os possíveis fatores que levaram a instituição, denominada na época, Escola Industrial de Cuiabá, a iniciar estudos de viabilidade para a implantação do Curso Técnico em Estradas no início da década de 1960. A abordagem da pesquisa foi histórica, contando com um corpus documental composto da legislação, de documentos do acervo atual do Instituto Federal de Mato Grosso e em diversos acervos do estado de Mato Grosso. As análises produzidas permitem afirmar que a implantação do Curso Técnico em Estradas foi idealizada como forma de inserir mão de obra técnica de qualidade no processo de expansão da malha viária do estado implementado pelo Programa Estratégico de Desenvolvimento nas décadas de 1960 e 1970.

Palavras-chave: Curso Técnico de Ponte e Estradas. Curso Técnico em Estradas. Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: pedrojose.barros@gmail.com.br

2 Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: miriamfabila@gmail.com

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O curso Técnico em Estradas: das origens à implementação na Escola Técnica Federal de Mato Grosso”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Interinstitucional em Educação celebrado entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). A pesquisa está vinculada à linha de “Estado, Políticas e História da Educação” e teve o objetivo de investigar os motivos que levaram a Escola Industrial de Cuiabá (EIC), instituição vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, à criação do Curso Técnico em Estradas no início da década de 1960, época em que o país estava em momento histórico, sob o domínio autoritário do regime militar.

Para compor esta pesquisa, foi realizada uma busca minuciosa em diversos acervos de fontes no estado de Mato Grosso, a partir da qual constatou-se a falta de informações escritas sobre o curso, bem como que sua história tem sido apenas contada verbalmente por ex-alunos e servidores que presenciaram sua existência. Tal situação motivou a pesquisa e a tentativa de elucidar um pouco do processo de implantação do Curso de Estradas.

Assim, o ineditismo deste estudo e as possíveis contribuições que este trabalho pode trazer para a história da educação de Mato Grosso impulsionaram este trabalho.

O IFMT – Campus Cuiabá, situado secularmente no mesmo espaço da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), criada em 1909, remodelada para atender as reformas, passando a ser denominada de Liceu Industrial de Cuiabá (1941-1942). Logo depois passou a ser denominada por, respectivamente, Escola Industrial de Cuiabá (1942-1965), Escola Industrial Federal de Mato Grosso (1965-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET MT (2002-2009) e, desde então, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (FIGUEIREDO, 2017).

Nesse sentido, se faz necessário considerar que essa instituição completará 109 anos, em 23 de setembro de 2018, e assim como as outras instituições criadas na época, em meio às dificuldades encontradas, promoveu significativas transformações nas práticas sociais, educacionais e no trabalho, no estado de Mato Grosso.

Na tarefa de compreender esse contexto, recorreu-se a pesquisas que se dedicaram a analisar a história da educação profissional no Brasil com autores como Cunha (2000), Fonseca (1961), Franco (1984), Machado (1982), Manfredi (2002), Prescivalle (1982), entre outros. Para tratar, especificadamente, sobre a educação profissional em Mato Grosso, elegeram-se os estudos de Volpato (1993), Crudo (1999), Silva (2001), Kunze (2006), Francisco (1998), Oliveira (2009), dentre outros.

Assim, ao buscar referências sobre as instituições de educação profissional no recorte da pesquisa, notou-se um relevante desafio para encontrar documentos e informações específicas referentes ao Curso Técnico em Estradas, mesmo no período em que a ETFMT era denominada Escola Industrial de Cuiabá nas décadas de 1940 e 1950.

Contudo, o material encontrado no acervo do IFMT, em forma de documentos, tais como Atas do Conselho de Representantes da Instituição, Resoluções, Pareceres, entre outros, tratava-se de informações isoladas e sem conexão aparente com o foco principal da pesquisa, além de não trazer informações sobre os motivos da criação de um curso técnico na Escola Técnica Federal de Mato Grosso. O corpus documental também foi composto por atas, resoluções, recortes de jornal, imagens, dentre outros, que estavam distribuídos em inúmeros acervos de Mato Grosso³.

Mas, considerando que o papel do historiador é reunir os fragmentos da história e escrever a narrativa sobre o objeto em estudo, buscou-se responder à seguinte questão: que trajetória histórica levou a ETFMT a ofertar o Curso Técnico em Estradas em meados da década de 1960? A questão norteadora levou a uma busca ampliada sobre as fontes que permitiram identificar algumas hipóteses relacionadas às necessidades expansionistas, tanto do governo federal, como do governo estadual desde o início do século XX, culminando com a necessidade de introduzir mão de obra qualificada para dar suporte aos planos desenvolvimentistas que impulsionavam o estado na abertura de estradas e na colonização da região norte do estado de Mato Grosso, iniciadas na década de 1950.

3 Os acervos pesquisados são de algumas instituições importantes, como Biblioteca e Arquivo Permanente do IFMT/*Campus* Cuiabá-Octayde Jorge da Silva, Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); Arquivo e Biblioteca da Casa Barão de Melgaço (ACBM-MT), Arquivo da Receita Federal em Mato Grosso (ARFMT); Museu da Imagem e do Som de Cuiabá (MISC); 9º Batalhão de Engenharia de Construção (9º B.E.CNST), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Mato Grosso (SENAC-MT), e Center for Research Libraries (CLR).

Nesse sentido, buscou-se investigar os primeiros trâmites do processo de instalação e funcionamento do Curso Técnico em Estradas, iniciado na extinta Escola Industrial de Cuiabá, como foi instituído, considerando os diversos aspectos envolvidos, como a política educacional nacional, desenvolvimento regional, interesses internos e externos do cotidiano escolar que vieram dar suporte à criação do curso.

O presente artigo foi organizado em duas partes: na primeira se discute como o Curso Técnico em Estradas nasceu imbricado com a expansão do território brasileiro e a necessidade de construção de estradas que requeriam a formação de mão de obra. No segundo momento se discutem os movimentos de criação do Curso Técnico em Estradas na Escola Industrial de Cuiabá/ Escola Industrial Federal de Mato Grosso.

1 Mato Grosso e a expansão do território brasileiro: a construção de estradas e a necessidade de formação de técnicos

A percepção do tamanho do território brasileiro, o isolamento econômico e a manutenção da defesa da integridade do território, preservando, assim, a unidade nacional, estiveram presentes na preocupação dos governantes desde o período colonial até o republicano. Dessa preocupação, decorrente de numerosas tentativas de invasão das colônias por outros países europeus, surgiu a necessidade de interligar e povoar as colônias, como estratégia de preservação das fronteiras.

No início do século XX, movimentos de expansão territorial e de busca de povoamento do interior do país influenciaram as políticas de expansão regional no estado de Mato Grosso, principalmente a construção de estradas, a fim de incentivar a colonização da região norte do estado.

Nessa direção, outras evidências encontradas reforçam a hipótese inicial de que a criação do Curso de Estradas se insere nesse movimento expansionista crescente: em 1937 o governo federal, ao publicar o Plano Nacional de Estradas e Rodagens (PNER), previu a ligação do sul do país à região amazônica, passando pelo Planalto Central. Esse planejamento pode ter influenciado o governo federal a desenvolver políticas voltadas ao ensino industrial, o que levou a fortalecer e incentivar a produção de mão de obra qualificada através das escolas técnicas existentes ao longo desse eixo rodoviário.

Essa questão também se fortalece pelo fato de que, pela primeira vez, o governo da União, através do Decreto n. 8.673/1942, aprovou o “Regulamento do Quadro de Cursos do Ensino Industrial”, inserindo no seu escopo o Curso de Pontes e Estradas (BRASIL, 1942). Assinala-se ainda que, no estado de Mato Grosso, o Curso Técnico em Estradas passa a ter evidência em 1965, época em que não havia disponibilidade de mão de obra especializada para dar suporte às exigências do setor de engenharia que atuaria nas frentes de serviço para abertura de estradas, construção de pontes, e obras consideradas importantes para possibilitar a colonização e desenvolvimento do estado de Mato Grosso.

Para subsidiar a fundamentação deste artigo, nos reportamos a Moreno (2007), quando este tece algumas análises sobre a ocupação e desenvolvimento no interior de Mato Grosso. Para Moreno (2007), as análises sobre documentos e informações sobre as ações fundiárias desenvolvidas pelo Estado a partir de 1892, por ocasião em que este passa a ter domínio sobre as terras devolutas dentro do seu território, foram “entendidas” como políticas de regularização fundiárias. Contudo, essa regularização era feita sem maiores critérios, concedendo ou não o direito de preferência à titulação das terras. Assim, um dos objetivos principais seria a distribuição de terras no território mato-grossense:

[...] - colonização oficial e particular, segundo uma política maior, empreendida pelo Governo Federal, para a ocupação dos “espaços vazios” e sua integração à economia nacional, principalmente na sua fase recente de acumulação capitalista. (MORENO, 2007, p. 26).

A política de integração foi utilizada por iniciativas de diversas legislaturas no governo federal, como também dos estados, em particular em Mato Grosso. Essas práticas foram utilizadas para dar consistência à política de integração, sendo justificada em ações governamentais para o desenvolvimento e ocupação dos “espaços vazios” por meio de construção de estradas.

Na década de 1950, a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia⁴ foi um importante instrumento para desencadear a política de integração, a qual era destinada a incrementar o desenvolvimento da produção extrativa e agrícola, pecuária mineral, industrial e as políticas

⁴ Criada pela Lei n. 1.806, de 6 de janeiro de 1953.

das relações de troca com a finalidade de melhorar os padrões sociais de vida e do bem-estar econômico das populações das diversas regiões Centro-Oeste e Norte do país.

Um dos objetivos principais dessa lei era realizar um plano de viação da Amazônia, que compreenderia todo o sistema de transportes e comunicações, considerando as peculiaridades do complexo hidrográfico, sua extensão e importância na economia regional, assim como as bases econômicas e técnicas de sua gradual execução (BRASIL, 1953).

Na região central do país, a existência de amplas áreas, ditas “despovoadas”, passou a ser objeto de discussões no Parlamento com a intenção de mudança da capital federal para o Planalto Central, que acaba acontecendo no final da década de 1950 e início da década seguinte.

Nos governos de Vargas e Kubitschek desencadeiam e consagram a ideia de “isolamento nacional” como política pública para a integração nacional, traduzida na ideologia nacionalista da Marcha para o Oeste⁵, depois encampada pela Fundação Brasil Central⁶ na Expedição Roncador-Xingu, alavancando grandes obras rodoviárias e a própria construção de Brasília. Esta era a estratégia: promover a integração do território nacional a partir de rodovias que de lá partiriam, e alcançariam os extremos do país, conforme demonstra Huertas (2009, p. 75):

Era preciso dar um salto para o futuro, “desenvolver 50 anos em 5”, com um programa de investimentos distribuídos entre os setores de energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Mas se tornava essencial atrair mão de obra, capitais e empreendimentos para o coração do Brasil, e a nova capital, a cerca

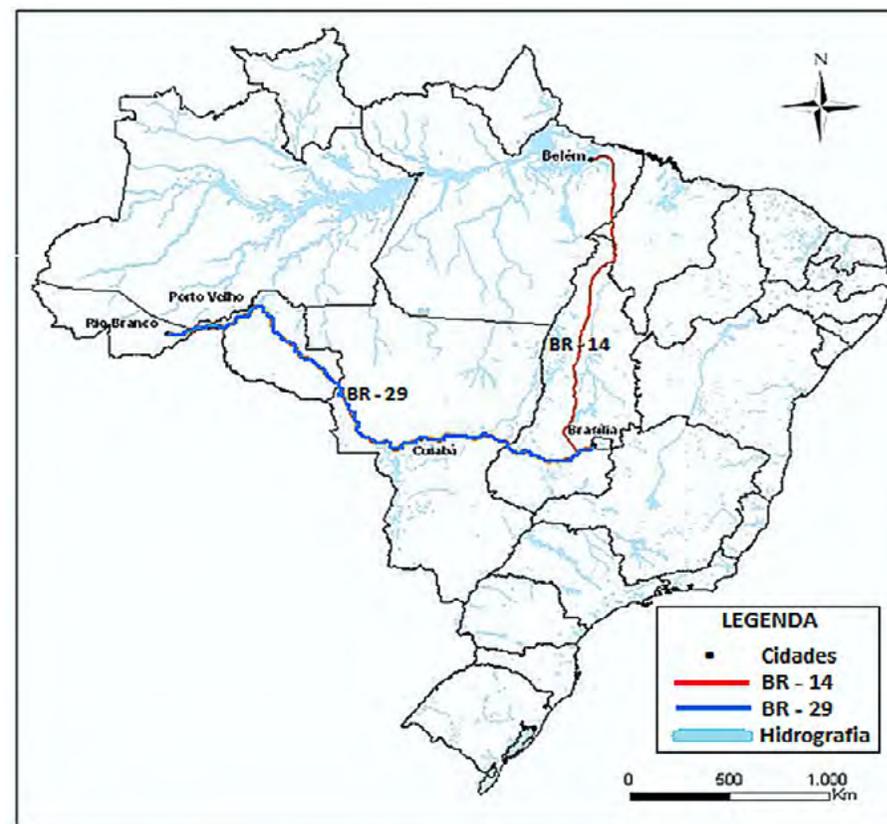
5 Somente a partir da década de 1940 a política estadual de colonização voltou a ser implementada com a ‘Marcha para o Oeste’, política de ocupação dos “espaços vazios” do Oeste e da Amazônia posta em prática pelo governo ditatorial de Vargas (1930/1945), visando à expansão da fronteira agrícola nacional a partir da criação de ‘colônias agrícolas nacionais’. Com essa política, pretendia-se diversificar a produção necessária ao abastecimento alimentar dos centros urbanos e ao fornecimento de matérias-primas para o desenvolvimento industrial em curso no país desde a ascensão de Vargas ao poder, em 1930 (MORENO, 2007, p. 54).

6 A Fundação Brasil Central foi uma agência criada por ocasião da Expedição Roncador-Xingu, empreendimento iniciado em 1943 por iniciativa do então ministro da Coordenação de Mobilização Econômica, João Alberto Lins de Barros. Tinha como missão: “o desbravamento e a colonização das regiões do Brasil Central e Ocidental, notadamente as dos altos rios Araguaia e Xingu”. A FBC funcionou com este nome até 1967, quando foi extinta e suas atividades foram incorporadas à Sudeco (Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste) - (MAIA, 2012.)

de mil quilômetros da faixa litorânea, significava o rompimento definitivo com a velha concepção da vocação agrícola do Brasil. Assim, o governo propõe uma guinada no curso do desenvolvimento nacional, levando-o para o interior, e incentiva a industrialização com o conseqüente alargamento do mercado interno.

Ao contribuir e dar sustentação a essa política de integração nacional, outras rodovias ganharam destaque nesse período, como a BR-29 (atual BR-364), ligando Brasília a Rio Branco, no Acre, passando por Cuiabá, em Mato Grosso, e Porto Velho, em Rondônia; e a BR-14 (atual BR-153), ligando Brasília a Belém, no Pará. A figura 1 ilustra a configuração dessa malha viária.

Figura 1 – Mapa da configuração das BRs 14 e 29, no governo de Juscelino Kubitschek



Fonte: Margarit (2012, p. 18).

Essa política de integração nacional, cuja origem remonta ao período do governo Vargas, visava radicalizar a modernização do país, através da expansão das fronteiras com a abertura de estradas pelo interior dos estados tendo em vista tanto a ocupação dos espaços, quanto o desenvolvimento urbano industrial, através do fortalecimento da economia e implementação de indústrias de base.

Assim, o período compreendido entre os anos de 1956 e 1960, no contexto do desenvolvimento industrial, caracterizou-se por grandes transformações no sistema econômico brasileiro. O processo de industrialização não se dava, apenas, para substituir as importações, mas também alcançava um expressivo nível de diferenciação, conseguida a partir de um processo de desenvolvimento interno, favorecendo as indústrias básicas, promovendo grande incentivo aos setores públicos e principalmente aos privados.

Nesse sentido, como consequência a implementação da política econômica do governo Kubitschek, definida no Programa de Metas, tinha como foco atingir um conjunto de objetivos voltados para a área de energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação, o que culminou com a construção de Brasília.

Nesse processo, a política econômica posta em prática, segundo Fausto (2008, p. 427), tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização. Assim, o governo propõe mudanças a serem assumidas no campo da educação profissional, com incentivos para o crescimento da oferta de cursos técnicos na década de 1960.

2 O Curso Técnico em Estradas na Escola Técnica Federal de Mato Grosso: movimentos iniciais

Mesmo com a autonomia adquirida com a Lei nº 3.552, de 1959, a Escola Industrial de Cuiabá continuou oferecendo apenas a formação industrial básica já ofertada anteriormente. Entretanto, o antigo anseio da comunidade escolar de ver a escola ser transformada em Escola Técnica ganhou vulto por ocasião da instalação do Conselho de Representantes⁷, em 26 de maio de 1961.

⁷ Conselho de Representantes (CR): órgão responsável pela administração da escola e constituído por representantes da indústria e de outros setores da sociedade civil e da própria instituição. Apesar da autonomia adquirida a partir da Lei 3.552/1959.

Neste ato, a Diretoria da EIC passou a ser um órgão coordenador executivo das atividades da Escola subordinado ao Conselho de Representantes, e uma das suas atribuições era aprovar a organização dos cursos, cuja discussão e aprovação prévia caberiam ao Conselho de Professores. Assim, a Escola Industrial de Cuiabá, além de instalar o Conselho de Representantes, tinha que constituir um Conselho de Professores, como previsto na Lei 3.552/59 (BRASIL, 1959).

Outra exigência prevista na legislação, como importante requisito para a oficialização da autonomia e aquisição da personalidade jurídica própria da instituição, era o regimento da Escola Industrial de Cuiabá, cuja aprovação se deu pela Resolução nº 5, de 11 de setembro de 1961 (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1961-1966, f. 19-22).

Esse período de transformações na gestão da instituição, que coincidiu com o término das obras da EIC, se estendeu até o final da década de 1960 e com o crescimento urbano de Cuiabá. Segundo Freire (1997), esse crescimento imprimiu novos traçados urbanísticos que romperam com a fisionomia barroca tradicional da cidade e produziu nova dinâmica ao traçado urbano.

Além disso, devido ao processo de ocupação do território do Centro-Oeste e da Amazônia, o estado obteve recursos federais de investimentos utilizados na construção de novos edifícios, redirecionando o crescimento da cidade, de maneira a agrupar novas áreas de mais fácil apropriação. Assim, a Escola Industrial de Cuiabá recebeu investimentos para a conclusão das edificações na década de 1950 e, na década seguinte, já se apresentava com traços modernos na sua estrutura física recém-construída.

O Conselho de Representantes e a Diretoria da EIC passaram a priorizar seus esforços para atender o quanto antes às exigências necessárias à reestruturação da Escola Industrial de Cuiabá para sua transformação em escola técnica, dentre essas exigências, a revisão do Regimento Interno.

Essa mudança apresentou duas alterações significantes, que necessitavam de ser regulamentadas o quanto antes.

A primeira foi a mudança da denominação da instituição para Escola Industrial Federal de Mato Grosso em atendimento à Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 e sua normativa complementar, Portaria do Ministério da Educação e Cultura

n. 239, de 3 de setembro de 1965⁸. A segunda se referiu à inserção de cláusulas autorizadoras e regulamentadoras da criação e implantação de cursos técnicos, que era uma das condições exigidas à instituição para se caracterizar como uma escola técnica (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1961-1966, f. 160-306).

Kunze (2011) afirma que a diretoria recebeu autorização do Conselho (Resolução n. 41, de 26 de maio de 1965) para programar os estudos necessários ao oferecimento dos Cursos Técnicos de Estradas e de Eletrotécnica, que ficaram a cargo do engenheiro eletricitista professor Frederico Carlos Soares Campos. A escolha desses dois cursos correspondia às demandas de técnicos dessas duas áreas, pois, em Mato Grosso, a abertura de novas estradas para interligação regional e escoamento da produção agrícola se acelerava, além de a produção de energia elétrica começar a receber investimentos para a resolução do secular problema de insuficiência desse recurso, que prejudicava a inserção das indústrias na região (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1961-1966, f. 229).

No que diz respeito aos cursos de formação técnica, Kunze (2011, p. 98) refere-se à criação dos cursos (Estradas e Eletrotécnica em 1965) como uma sintonia que deveria existir entre a instituição e o desenvolvimento rodoviário e energético, estimulado pelo governo do Estado:

A escolha desses dois cursos correspondia às demandas de técnicos dessas duas áreas, pois em Mato Grosso a abertura de novas estradas para interligação regional e escoamento da produção agrícola se acelerava, e a produção de energia elétrica começava a receber investimentos para a resolução do secular problema de insuficiência desse recurso, que inclusive prejudicava a inserção das indústrias.

Depois de alguns meses, o relatório do professor Frederico Campos foi apresentado à Direção da Escola no dia 18 de setembro de 1965. O minucioso

⁸ Essa legislação qualificava as Universidades e Escolas Técnicas da União, sediadas nas capitais dos Estados, como instituições federais que deveriam ter a denominação do respectivo Estado (BRASIL, 1965).

documento apresentou estudos que tiveram como referência os programas adotados pela Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro e descreve as propostas que deveriam ser avaliadas pela instituição para que fosse possível o início das atividades no exercício de 1966 para os dois cursos: Estradas e Eletrotécnica.

Logo no início do mês de fevereiro de 1966, o diretor da Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT) apresentou ao Conselho de Representantes relatos de sua visita ao Ministério da Educação e Cultura, no qual tratou de problemas administrativos da escola e principalmente em relação à implantação de cursos técnicos.

Na reunião, explanou que, devido ao Decreto⁹ nº 57.630, de 14/01/1966, da Presidência da República, a escola estaria impossibilitada de admitir novas contratações de professores, por causa do contingenciamento de despesas da União. Diante disso, em relação aos dois cursos previstos, Eletrotécnica e Estradas, ficou decidido que apenas o Curso Técnico de Eletrotécnica teria início contando com o corpo docente da instituição.

Assim, o Curso de Estradas só iniciou suas atividades letivas no mês de abril de 1967, com uma turma composta por 29 alunos. Os professores de cultura geral continuaram sendo os mesmos existentes na instituição. Já os professores de cultura técnica, devido às particularidades técnicas de algumas disciplinas inerentes à formação profissional, tiveram que ser contratados como prestadores de serviço por tempo determinado. É possível observar também nesse trabalho que não existia nenhum profissional com conhecimento técnico de nível médio ou superior no estado para atuar nesse novo segmento profissional.

O técnico em Estradas situava-se no estado, como único profissional de nível médio com os requisitos profissionais compatíveis para atuar no campo de infraestrutura de construção, conservação de estradas, pontes e obras de arte. Os conhecimentos teórico e prático incorporados a sua profissão foram de extrema importância para sua atuação no mercado de trabalho.

Inicialmente, por ser um curso novo, repleto de informações técnicas e teóricas que não valeriam de nada se não fossem atreladas às práticas de campo. Segundo relatos de professores e ex-alunos do curso, os professores

⁹ Decreto nº 57.630, de 14 de janeiro de 1966. Art. 11. Ficam sem efeito, a partir da data da publicação deste Decreto, as nomeações e admissões feitas depois de 31 de dezembro de 1965, para quaisquer órgãos da administração centralizada ou autárquica, sem prévia e expressa autorização do Presidente da República.

foram profissionais que se engajaram no objetivo primordial do curso: preparar profissionais altamente habilitados para operar nas adversidades que esta modalidade de curso tinha como desafio.

Os alunos, de maneira geral, em especial os integrantes da primeira turma, foram os pioneiros e acreditaram na instituição e no empenho dos professores na formação técnica com alto nível de conhecimento para atuar profissionalmente no mesmo nível de conhecimento em relação a profissionais com formação de nível superior.

Algumas reflexões finais

Observando a trajetória da educação profissional no nosso país, assim como as diversas fases da sua constituição, podemos compreender as inúmeras motivações que nortearam a sua história. É possível perceber que a sua constituição foi lenta e gradual, construindo sua credibilidade, de modo a contribuir para criação de uma rede federal de educação profissional que foi se tornando instituição sólida, como as que temos nos dias de hoje.

Não seria possível compreender a evolução dos Institutos Federais se não nos reportarmos às primeiras instituições de ofícios no período da Colônia, do Império e do início da era republicana, por ocasião da criação das EAAs. Nesse percurso, no qual as dezenove instituições foram protagonistas imprescindíveis na construção de uma história, embora repleta de avanços e retrocessos, serviram para que cada escola em cada estado superasse seus desafios e se transformassem em instituições cada vez melhores.

Em Mato Grosso, não foi diferente, tampouco sem dificuldades. Se considerarmos que a EAAMT é geograficamente prejudicada em função das enormes distâncias em relação aos grandes centros, certamente teve grandes dificuldades na sua estruturação. Nesta pesquisa, é possível constatar que somente nas décadas de 1940 e 1950 a instituição começou a ter um significativo impulso na sua reestruturação física e educacional.

Nesse período, com a inserção da região Centro-Oeste no plano de expansão político-econômico, voltado à produção agrícola e industrial, agregado ao movimento de integração do país através da Marcha para o Oeste, acontece um impulso no desenvolvimento do estado de Mato Grosso, de modo a se estender a várias frentes de desenvolvimento, envolvendo, entre outras questões, como de ordem urbano-social. Assim, a instituição também

foi beneficiada quando recebeu considerável incentivo financeiro para dar suporte ao seu crescimento, principalmente na sua estrutura física.

Esse movimento de integração despontou como um dos fatores que contribuíram para a implantação de cursos técnicos, já em discussão no início da década de 1960. A integração nacional proposta por Getúlio Vargas e posteriormente por Juscelino Kubitschek, além de indicar a colonização de terras “desabitadas” expandindo o território mato-grossense, almejava integrar as fronteiras agrícolas. Para isso, necessitava de um novo modelo de produção que desse suporte ao crescimento do interior do estado. Contudo, duas grandes barreiras sempre foram empecilho: a necessidade de aumentar a malha viária e o sistema energético do estado.

O aumento da malha viária no estado proporcionou um grande impulso na economia de Mato Grosso, principalmente após o início do governo militar, que disponibilizou recursos para a implantação de infraestrutura de modo a promover o desenvolvimento do interior do estado às margens das rodovias ali construídas.

Inegável também o papel do governo federal no fortalecimento do segmento da educação profissional, aumentando a oferta de cursos técnicos nas diversas escolas técnicas do Brasil. Desta forma, na Escola Técnica Federal de Mato Grosso, a opção pelo Curso Técnico em Estradas se deve em grande parte pela necessidade do aumento de mão de obra especializada para o desenvolvimento do setor de infraestrutura na construção e recuperação de uma malha viária condizente com o desenvolvimento do estado.

Assim o Curso Técnico em Estradas passou a ser considerado como importante produtor de mão de obra qualificada para atuar nas várias frentes de trabalho ligadas à construção de estradas no estado de Mato Grosso.

É possível perceber ao longo deste estudo que a instituição esteve sintonizada com o aparelho estatal na contrapartida de oferta de cursos que representassem os interesses da União, a fim de alavancar a economia do País. Além disso, sabemos também que os interesses não só beneficiaram a população como um todo, mas também os grandes grupos econômicos que comandavam os destinos da economia, direcionando os rumos da tecnologia, da ciência e da formação de recursos humanos que, historicamente, sempre atuaram no processo de colonização do estado.

Enfim, o Curso Técnico em Estradas representou uma marca indelével na história da Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Decreto 58.749, de 28.06.66. Exclui da proibição constante do artigo 5º do Decreto nº 57.630, de 14 de janeiro de 1966, dispõe sobre a nomeação interina para o cargo vago que especifica. **Diário Oficial da União**, em 14/07/1966.
- _____. **Portaria n. 239, de 03/09/65**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Coord. de Arquivo, Img. 0769 e Img. 0770, Caixa 02, Código 020.1.
- CÂMARA FILHO, Jeremias Pinheiro da. Relatório da visita feita à _____. 1963. In: ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Livro de Atas do Conselho de Representantes da EIC N. I**, Cuiabá, 1961-1966, f. 97-100.
- COSTA, Eliete Huguene de Figueiredo; PEREIRA, Maria Auxiliadora Silva; KUNZE, Nádia Cuiabano. **Trabalhos Acadêmicos: passo a passo**. 2. ed., rev., ampl., atual. Cuiabá: EdUFMT, 2015.
- ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. Ata de 01/10/1963: apresenta o relatório do supervisor das EICs. **Livro de Atas do Conselho de Representantes da EIC N. I**, Cuiabá, 1961-1966, f. 97-100.
- ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Carta de 15.10.63**, do Supervisor Jeremias Pinheiro da Câmara a servidores da EIC. Coord. de Arquivo, Img. 0690 e Img. 0692, Caixa 20, Código 011.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.
- FIGUEIREDO, Túlio M. R. V. **O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- FREIRE, Júlio De Lamônica. **Por Uma Poética Popular da Arquitetura**. Cuiabá: EDUFMT, 1997.
- KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2006.
- _____, Nádia Cuiabano. **As primeiras Escolas Públicas de Ensino Profissional em Mato Grosso**. In: 2ª JORNADA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REGIÃO CENTRO OESTE, 2008.
- _____. Nádia Cuiabano. **Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____. Nádia Cuiabano. **O desenvolvimento da rede federal de escolas industriais e técnicas a partir de 1942**. Texto apresentado para o Curso de Gestão Pedagógica do IFMT, 2012.
- MARGARIT, Eduardo. In: **Tramas políticas e impactos socioambientais na Amazônia: a dinâmica do processo de pavimentação da BR-163**, 2012.
- MORENO, Gislaene. **Terra e poder em Mato Grosso**. Política e mecanismos de burla, 1892-1992. Cuiabá: Entrelinhas, Ed UFMT, 2007.
- MOURA, Elma Coelho Martins. **O ensino da Matemática na Escola Industrial de Cuiabá-MT no período de 1942 a 1968**. 2012. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2012.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.
- SEMAN, C. **Breve Histórico Sobre a Evolução do Planejamento Nacional de Transportes**. DNIT - Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. Belo Horizonte, 2010.

CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM MATO GROSSO (IFMT)

Katia Valeria Alves de Lima¹

Lúcia Maria de Assis²

Resumo

O presente capítulo foi elaborado a partir da dissertação que tem como tema central “a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFECPT) e a origem do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)” - (LIMA, 2018). A criação da Rede Federal foi importante por possibilitar o acesso à educação profissional e sua expansão no estado de forma a atender a realidade socioeconômica de cada região. A pesquisa questionou: Quais foram os elementos político-administrativos que influenciaram a expansão no processo de implantação do IFMT em Mato Grosso? Objetivou identificar e problematizar tais políticas públicas e suas implicações na área de abrangência do IFMT, bem como analisar os objetivos da diversificação de áreas de formação, decorrentes da reestruturação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, e avaliar se a expansão para o interior do estado é condizente com a realidade dos aspectos socioeconômicos das regiões em que foram implantados os *campi*. Trata-se de um estudo de caso de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa. Constatou-se que o processo de criação e expansão foi planejado e cumpriu com o propósito para o qual foi criado; para tanto, foram considerados aspectos locais e regionais.

Palavras-chave: Educação para o trabalho. Interiorização. Expansão da Rede Federal.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - *Campus* Avançado Tangará da Serra. E-mail: katia.lima@tga.ifmt.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG (2008) e docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. E-mail: luciamariadeassis@gmail.com

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados do estudo realizado no âmbito do mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás e aborda o processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFECPT) e a expansão do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - (LIMA, 2018).

Considerando a importância da criação e expansão da Rede Federal e a ampliação dos *campi* dos Institutos Federais (IF) no país por meio das chamadas de expansão pelo Ministério da Educação, com a regulamentação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a pesquisa levantou a seguinte questão: Quais foram os elementos político-administrativos que influenciaram a expansão no processo de implantação do IFMT em Mato Grosso?

Durante a investigação constatou-se que, no seu processo de expansão e interiorização, os IF assumiram um importante papel de agentes estratégicos na consolidação de políticas sociais para as regiões nas quais estão localizados. Isso pode ser constatado pelo fato de a instituição oportunizar o acesso à educação profissional de qualidade contribuindo para a permanência do jovem na região de origem, bem como para o aumento das expectativas de desenvolvimento social e econômico da comunidade do entorno de seus *campi*. Enfatiza-se também a importância da efetivação das políticas públicas educacionais para a educação profissionalizante no estado de Mato Grosso, especialmente para o IFMT.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida com o foco no processo de expansão em uma instituição pública que vem desenvolvendo o ensino profissional público na esfera federal em Mato Grosso, oportunizando aos jovens uma formação profissional qualificada, incluindo os adultos que tiveram dificuldades em se profissionalizar na idade adequada.

A análise dos documentos institucionais mostrou que a proposta de educação profissional dos Institutos Federais surgiu como uma oportunidade de formação integrada e abrangente dos indivíduos, que ao atuarem em suas localidades também podem contribuir para o seu desenvolvimento regional.

De acordo com Pacheco (2011, p. 16), “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais”.

Ainda de acordo com este autor, a integração com a sociedade é uma das formas de atender à legislação que promulga a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Neste sentido, a expansão do Instituto Federal mato-grossense está relacionada ao desenvolvimento regional e às demandas do estado de Mato Grosso por proporcionar educação profissional e tecnológica na rede pública de ensino.

Nessa perspectiva, há uma tendência de estimular os Institutos Federais a estreitarem a sua relação com os territórios nos quais se situam. Segundo Bacelar (2000 apud SILVA; TERRA, 2013), com a finalidade de fomentar o desenvolvimento socioeconômico local e regional, almeja-se que se contribua para amenizar as desigualdades sociais locais, por meio da educação e da ampliação das oportunidades de qualificação para o mundo do trabalho.

Deste ponto de vista, o efetivo desenvolvimento social deve passar pela promoção do bem-estar social, em que os postos de trabalho e renda sejam acessíveis à população, principalmente à local, “gerando qualidade de vida, bem-estar e sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural” (CRUZ, 2007, p. 47).

De igual modo, as políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para expansão dos Institutos Federais despertam a atenção para o grande desafio que é conciliar as dimensões social, geográfica e de desenvolvimento. Nesta perspectiva, este estudo buscou problematizar elementos político-administrativos que influenciaram a expansão e estruturação de novos *campi* em Mato Grosso, cujo objetivo é identificar e analisar as políticas que nortearam a decisão pela expansão do IF em Mato Grosso.

Visa também analisar as políticas adotadas pelo governo federal para o processo de expansão do Instituto Federal em Mato Grosso, bem como os objetivos da diversificação de áreas de formação, decorrentes da reestruturação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Com essa visão, buscou-se também avaliar se a expansão para o interior do estado é coerente com a realidade dos aspectos socioeconômicos das regiões em que foram implantados.

Trata-se de um estudo de caso relativo à expansão do IFMT, realizado por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e descritiva. De acordo com Peres e Santos (2005), a pesquisa exploratória tem como meta a descoberta de novas áreas de pesquisa ou o delineamento de novas abordagens para objetivos pouco conhecidos.

Para o levantamento de informações dos *campi* que representaram a amostra da pesquisa, foi realizada busca *on-line* nos documentos disponibilizados pelas pró-reitorias do IFMT, como as leis, resoluções e portarias, bem como proposta de constituição elaborada em atendimento à Chamada Pública nº 002/2007. Realizou-se ainda a busca de informações em planilhas para levantamento da execução orçamentária da União, a partir de 2008, e registros do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos Planos Nacionais de Educação (PNEs).

Um olhar para o contexto histórico da proposta de reforma da educação profissional ocorrida na última década possibilitou avaliar a proposta de expansão da educação profissional no estado. Dessa forma, para o conhecimento aprofundado das estratégias de expansão, fez-se necessário uma análise dos planos do governo federal nos períodos que abrangem a reforma, a transição e a expansão da educação profissional em Mato Grosso.

1 As transformações sociais e políticas no Brasil a partir dos anos 1990

As transformações sociais e políticas que envolvem a educação profissional no Brasil estão relacionadas a temas fundamentais e determinantes da atual ordem política e social no Brasil. Para tanto as análises de Höfling (2001) são importantes, pois, segundo elas, o Estado pode ser definido como o conjunto de organizações e órgãos permanentes que formam uma estrutura capaz de se articular internamente para que o governo possa agir.

Para esta autora a Educação significa uma política pública social que provém não apenas de iniciativas do Estado, mas é o Estado que tem poder para atuar como interventor na manutenção do sistema.

Ainda neste sentido, segundo Azevedo (2004 apud ARAÚJO; ALMEIDA, 2010), as políticas educacionais são políticas públicas de caráter social, que necessitam da ação do governo, mais especificamente do Estado. Por se tratar de política pública em termos maiores, traz em si estruturas coercitivas de domínio sobre conflitos de cunho social, que encontra no Estado a estrutura de agente capaz de operar mecanismos de transformação. As referidas autoras (2010, p. 102) também destacam que para o marxismo:

O Estado é uma estrutura de poder que exerce domínio de classes e desempenha a função de reprodutor das relações econômicas e políticas de classe e de moldar aquilo que os liberais chamam de sociedade.

Na mesma linha de análise, Pino (2011, p. 73) reforça que temas essenciais e prioritários como “educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro”. Peroni (2003, p. 50) enfatiza esta afirmação quando discorre sobre a presença de um “Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais”.

Para a compreensão da diversidade de interesses que envolvem a vida social, Antunes (2005, p. 119) esclarece que:

Classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social.

Portanto, segundo este autor, é na ação de produção e reprodução materializada pelo trabalho que o homem eleva sua característica de ser social na plenitude de sua forma humana. Assim, de acordo com Frigotto (1999, p. 53):

Os debates do início da década de 1990 sobre a natureza das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da Terceira Revolução Industrial, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permitem identificar uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos e da organização da escola unitária e politécnica, a categoria trabalho.

Desde o início da industrialização, portanto, em função das necessidades de acumulação capitalista, foram estabelecidas algumas orientações para o ensino industrial, que tiveram como principal preocupação criar cursos que atendessem aos problemas relacionados à produção e às necessidades empresariais e regionais. O mercado de trabalho tornou-se dessa forma o influenciador e o responsável pela criação dos cursos profissionais.

2 Fatos que contribuíram para o desenvolvimento da educação profissional no país

Para compreender o desenvolvimento da educação profissional no Brasil é necessário partir de fatos que impactaram a ação do Estado quanto aos aspectos sociais.

Desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços; abertura externa; liberação de preços; prevalência da iniciativa privada; redução das despesas e do déficit públicos; flexibilização das relações trabalhistas e desformalização e informalização nos mercados de trabalho; corte dos gastos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios; supressão dos direitos sociais; programas de descentralização com incentivo aos processos de privatização; cobrança dos serviços públicos e remercantilização dos benefícios sociais; arrocho salarial/queda do salário real. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 111).

No Brasil a abertura do mercado ao neoliberalismo teve início nos anos 1990 com o governo Fernando Collor de Melo, que governou o país de 1990 a 1992³. O principal objetivo era colocar o Brasil no mercado mundial na condição de subordinação às regras impostas pelo capital financeiro internacional. Os governos Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) deram continuidade a esta política seguindo a mesma linha. Esse contexto econômico de mercados impactou fortemente em outras dimensões sociais e nos diversos tipos de políticas públicas de cunho social, incluindo-se a educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A ampliação da presença do Estado no cenário brasileiro foi sentida após as duas eleições do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), que provocou muitas transformações nas políticas sociais,

3 “[...] Uma forte recessão e o agravamento da crise econômica fizeram com que o presidente Collor de Melo não fosse visto pela população com a mesma esperança de quando assumiu o governo. Após uma discussão com seu irmão, num esquema de corrupção veio à tona e uma Comissão Parlamentar de Inquérito foi instaurada para averiguar a denúncia. Através da investigação os parlamentares se convenceram do envolvimento com o empresário Paulo César Farias e indícios de corrupção. Após uma votação, os parlamentares decidiram aprovar o *impeachment* do presidente Collor, que decidiu renunciar à Presidência da República no dia seguinte à votação” (PADIM, 2014, p. 32).

principalmente nas últimas décadas em que se intensificaram as lutas pelo direito à cidadania.

Observou-se um grande esforço deste governo em mudar a realidade da educação no Brasil, sobretudo na implementação de políticas sociais mais efetivas para atender às camadas sociais mais pobres ou menos favorecidas. A expansão das redes federais de educação técnica, tecnológica e superior faz parte deste conjunto de esforços (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para esta pesquisa, a análise de governos é fundamental na medida em que se avaliam os fatos ocorridos a partir dos anos 1990, que envolvem as reformas de cunho neoliberais no campo das políticas sociais no Brasil. Nesses anos, percebe-se que o país passou por governos de diferentes ideologias e que nem sempre houve continuidade nos planos desses governos, principalmente quando se observa a educação profissional enquanto política pública. Foi nessa conjuntura que a educação profissional passou a desempenhar um importante papel no contexto socioeconômico do país (PERONI, 2003; MACHADO, 1982).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o art. 214 da Constituição Federal, no que se refere ao Plano Nacional da Educação menciona a duração decenal para melhor direcionar os planejamentos nos diferentes níveis educacionais e nas várias esferas federativas. A referida emenda reorientou quanto à aplicação dos percentuais de recursos aplicados pelo governo federal na educação conforme o art. 212 da CF, e alterou a redação dos incisos I e VII do art. 208. Além disso, previu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, discorreu sobre a abrangência dos programas destinados a suprir as etapas da educação básica e deu nova redação ao § 4º do art. 211 sobre a universalização do ensino obrigatório, como ação participativa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2009).

Pelo exposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a preocupação com o acompanhamento das propostas envolvendo políticas educacionais desde os primeiros planejamentos não foi considerada com rigor, devido ao fato de que todas as ações sempre estiveram relacionadas à gestão do momento. Assim, com as questões relacionadas às políticas educacionais e demais políticas sociais, sempre ocorreram rupturas e descontinuidades.

Dessa forma dificulta o monitoramento do planejado, impedindo a avaliação quanto a possíveis ajustes e o conhecimento de acertos. O PNE é uma política que se propõe a romper com esta lógica ao envolver todos os

segmentos no âmbito da sociedade civil organizada e da sociedade política institucionalizada. Assim:

O PNE 2001-2010 teve os seguintes objetivos:

- a) a elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela;
- d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001, não paginado).

Portanto pode-se inferir que a política de Planos favorece ações decisivas para a educação profissional no Brasil, bem como dos demais níveis e modalidades. Já o Decreto nº 5.154/2004 redefine a forma de oferta da educação profissional, conforme prevista na Lei nº 9.394/1996, assim o art. 1º estabelece que cursos e programas envolvam a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, além de estabelecer a organização por áreas profissionais e vocacionais (BRASIL, 2004).

Para discutir as políticas educacionais e possíveis apontamentos de modificação e reestruturações educacionais, organizaram-se vários eventos realizados, como a I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), que contribuiu para importantes decisões no âmbito de atuação do MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no sentido de encaminhar propostas para que a política educacional cumprisse de fato com o seu papel social. A programação do evento incluiu inicialmente uma sequência de conferências estaduais para que as questões fossem levadas a debate na Conferência Nacional, em Brasília, no período de 5 a 8 de novembro de 2006 (BRASIL, 2006).

Concretizando os ideais democráticos e populares promovidos no evento, as ações desenvolvidas pela Secretaria se pautaram,

principalmente, pela (I) expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, (II) a articulação do ensino médio à educação profissional nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, (III) a formação e qualificação de professores para a educação profissional e tecnológica, (IV) a instituição dos catálogos nacionais de ensino superior de tecnologia e dos cursos técnicos, (V) escola de fábrica e (VI) o programa de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) - (BRASIL, 1997, p. 11).

Seguindo estes princípios, o Programa Brasil Profissionalizado foi viabilizado por meio da destinação de recursos para o ensino profissional e tecnológico para o período de 2008-2011. Nesse contexto, foi instituída a Rede Federal de Educação por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os IF, em uma ampla reestruturação institucional abrangendo as até então existentes Escolas Técnicas Federais.

Conforme Pacheco (2011), com a implantação dos diversos *campi* dos Institutos Federais, foi possível o cumprimento do que prevê a LDB nº 9.394, de 1996. Para tanto, foi necessário um movimento articulado entre estados e municípios para o êxito na materialização dessa proposta.

O mesmo autor ainda destaca a valorização profissional dos docentes por meio da elevação de níveis em titulação e de programas específicos que favoreceram a formação continuada desses profissionais. Pacheco (idem) mostra também o papel da educação enquanto processo de formação por meio do atendimento àqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria e podem retornar ao ambiente escolar para uma formação mais abrangente, que contempla a profissionalização. Nesse sentido Pacheco (2011, p. 17) considera que:

A implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas que visam fomentar a educação profissional e tecnológica no país conforme prevê a LDB. Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passa-se necessariamente pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação à distância (EaD) [...].

Durante muitos anos o Brasil ofereceu uma estrutura para a educação profissional pública com limitada distribuição geográfica. Portanto é visível o grande avanço ocorrido em uma década de expansão (2008-2017), com a criação e instituição dos Institutos Federais.

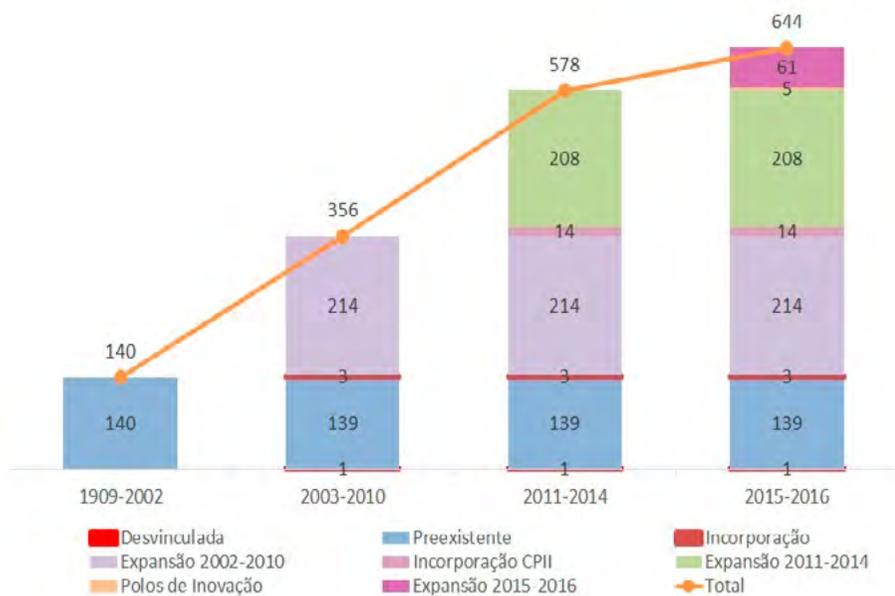
De acordo com Kunze (2006, p. 31), o ensino profissional e a denominação institucional ao longo de 108 anos de existência passaram por grandes mudanças desde o seu surgimento nos anos 1909. Em Mato Grosso:

Em 23 de setembro de 1909 o Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, expediu o Decreto nº 7.566 criando em cada capital do país uma **escola de aprendizes artífices** com o objetivo de oferecer o ensino de ofícios [...] Esta posteriormente se tornou a Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, em 2002 foi transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET, através da Lei nº 8.948/94. (Grifo nosso).

Atualmente, em 2017, esta instituição é denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, que, de acordo com dados do MEC (BRASIL, 2016), são 38 Institutos Federais, cada um com reitoria e sede administrativa, presentes em todos os estados e no Distrito Federal. Oferece cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. A RFEPCT inclui também dois CEFETS, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, assim identificados: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II. Além disso, a Rede Federal possui Polos de Inovação, Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário, Escolas de teatro e dança, Colégios técnicos e agrícolas, Colégios Politécnicos, Institutos Nacionais de Pesquisas Espaciais, e UNEDs.

O gráfico 1 apresenta a magnitude da expansão e do processo de interiorização da Rede Federal de Educação Profissional ocorrida no Brasil.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades



Fonte: MEC (2016) – Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

O gráfico mostra, em termos quantitativos, a evolução ocorrida no número de escolas profissionais desde a sua criação no começo do século XX até 2016 e como essa realidade se tornou expressiva em termos de crescimento no país. Deste modo a escala comparativa dimensiona a evolução vivenciada com um desempenho positivo das ações governamentais para a viabilização na formação da Rede de Educação Profissional.

Assim, o contexto social e econômico do país em torno da educação profissional nos anos em que as Chamadas Públicas do MEC foram anunciadas foi de grande demanda por profissionais qualificados. Para tanto, estas Chamadas Públicas foram feitas por meio de editais do MEC para que instituições interessadas elaborassem propostas para participar do plano de expansão proposto para as instituições de educação profissional.

3 A expansão do IFMT e a sua importância no desenvolvimento regional

As ações de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica empreendidas pelo governo federal decorrem da publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que facultou à União a possibilidade de executar ações de implantação de novas unidades de ensino técnico e/ou agrotécnico, com preferência para o estabelecimento de parcerias com Estados, Municípios, ONGs e setor produtivo. (BRASIL, 2007).

Desta forma a Chamada Pública do MEC/SETEC nº 002/2007 oportunizou ao estado de Mato Grosso apresentar a proposta de constituição (IFMT, 2008) e integração à Rede, por meio das unidades já existentes no estado. Assim o IFMT elaborou sua proposta de expansão para o interior do estado, obedecendo aos requisitos como análise territorial, números da economia mato-grossense e diagnóstico das instituições e proposta de implantação.

O quadro 1 tem como base as regiões de planejamento do estado de Mato Grosso, e mostra que o IFMT está presente em 18 cidades. Cuiabá possui o *Campus* Cuiabá - Octayde Jorge da Silva, o *Campus* São Vicente e o *Campus* Cuiabá - Bela Vista, totalizando 19 unidades distribuídas no estado.

Quadro 1 - Regiões/mesorregiões atendidas com campi do IFMT

Regiões/mesorregiões atendidas com campi do IFMT	
REGIÕES/MESORREGIÕES ATENDIDAS	CIDADES
REGIÃO 1 - NOROESTE 1	- Juína
REGIÃO 2 - NORTE	- Guarantã do Norte - Alta Floresta
REGIÃO 3 - NORDESTE	- Confresa
REGIÃO 4 - LESTE	- Barra do Garças
REGIÃO 5 - SUDESTE	- Rondonópolis - Campo Verde - Primavera do Leste
REGIÃO 6 - SUL	- Cuiabá - Várzea Grande
REGIÃO 7 - SUDOESTE	- Cáceres
REGIÃO 8 - OESTE	- Campo Novo do Parecis - Tangará da Serra

REGIÃO 9 – CENTRO-OESTE	- Diamantino
REGIÃO 10 MÉDIO-NORTE	- Sorriso - Lucas do Rio Verde
REGIÃO 11 - NOROESTE 2	- Pontes e Lacerda
REGIÃO 12 – CENTRO-NORTE	- Sinop

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da Seplan (2016).

Disponível em: <<http://www.seplan.mt.gov.br/documents/363424/4118877/Regionaliza%C3%A7ao+de+Planejamento+do+Estado.pdf/48643dc1-763e-43d5-be40-2b845088a00e>>
Acesso em: 13 set. 2016.

Os dados confirmam a presença do IFMT em regiões do estado que se destacam na produção econômica, contribuindo para o desenvolvimento profissional e autônomo da população nas diferentes atividades produtivas e áreas de interesse disponíveis nas localidades. A distribuição dos *campi* está bem pulverizada para que as diversas regiões possam ser atendidas.

Considerações finais

Na verificação e análise dos critérios e políticas adotadas pelo governo federal para o processo de expansão do Instituto Federal em Mato Grosso, ficou evidente que o candidato ao governo, Lula, em época de campanha eleitoral à presidência da República, assumiu o compromisso com a educação no Brasil e estabeleceu esse desafio dentro de seu programa de governo. Houve também manifestação de interesse por parte dos gestores institucionais quanto ao atendimento à Chamada Pública do MEC/SETEC nº 002/2007, ao elaborarem a Proposta de Constituição a partir das estruturas que já atendiam à educação profissional no estado, incluindo-se também outras unidades para essa fase inicial de expansão.

A proposta de negociação ao governo federal apresentou justificativas no sentido de atender o que prevê a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e os critérios de distribuição geográfica, além de esclarecer quanto à importância em termos de abrangência territorial no estado, conforme determina a legislação.

Ao analisar os dados socioeconômicos e perfis institucionais dos IF nos municípios com *campus* no estado de Mato Grosso, constatou-se que o processo de expansão atendeu à vocação produtiva e econômica das localidades onde foram instaladas as unidades educacionais. A escolha dos municípios

para implantação dos *campi* também foi um fator que contribuiu para o atendimento das necessidades educacionais de forma capilarizada.

Quando se analisam os critérios e diretrizes para escolha de cursos ofertados, entende-se que são compatíveis com as demandas regionalizadas e seus respectivos estágios de desenvolvimento econômico.

Os cursos ofertados foram planejados de forma a assegurar um ensino profissional autônomo e fundamentado nas características produtivas locais. Nesse sentido, atende a essas comunidades proporcionando uma diversidade de opções de formação e cumprindo a função social institucional.

Além disso, a expansão tornou-se oportunidade também para a região que se destaca como um polo de educação profissional, ao atender os outros municípios, considerando que há muitas matrículas de alunos de outras cidades que são atraídos pela oferta de cursos e pelas oportunidades trazidas pelo IFMT. Dessa forma a diversificação das áreas de formação tem potencial para contribuir na melhoria dos aspectos socioeconômicos regionais.

Por fim, este estudo revelou que a ampliação de acesso à educação profissional ocorrida por meio do processo de expansão e interiorização do IFMT em Mato Grosso nos últimos anos cumpriu, de forma significativa, a função de contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais, em especial quanto ao alcance das metas de ampliação da oferta de educação profissional com qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARAUJO, Denise S; ALMEIDA, Maria Z. C. M. **Políticas Educacionais:** refletindo sobre seus significados. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247> Acesso em: 17 dez. 2017.
- BACELAR, T. A. Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências. In: SILVA; TERRA. **A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional.** Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. 2013. Disponível em: <http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpe/pdf/snpe2013/Arthur_Rezende.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de ago de 2017.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.html. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

_____. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, 5 a 8 de novembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. MEC. **Expansão da Rede Federal.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 ago. 2017

_____. **Regimento da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf

CRUZ, J. L. V. **Os desafios do Norte e do Noroeste Fluminense frente aos grandes projetos estratégicos.** Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2007.

EDUCATIVA Revista de Educação. Goiânia, Editora PUC Goiás, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1999.

HÖFLING, Eloísa de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 dez. 2017. Cad. CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 55, p.30-41. ISSN 0101-3262.

IFMT. **Relatório de Gestão e Certificado de Auditoria- Exercício de 2008.** Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/prestacao-de-contas/>> Acesso em: 11 ago. 2017.

KUNZE, N. C. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941).** Cuiabá: CEFETMT, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, K. V. A. **A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFECPT) e a origem do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).** 2015. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, p. 239-262, 1993.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PADIM, D. F. **A Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2011.

SEPLAN. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso. **Ranking dos Municípios Mato-grossenses: 2016.** Cuiabá: SEPLAN, 2016. Disponível em: <<http://www.seplan.mt.gov.br/sepin/down/rank2016.pdf>> Acesso em: 13 set. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2007.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT – CAMPUS RONDONÓPOLIS

Rudinei Itamar Tamiosso Wesz¹

Sandra Valéria Limonta Rosa²

Resumo

Este texto resulta da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/PPGE/FE/UFG, do convênio MINTER em Educação UFG/IFMT, que teve como objetivo principal identificar e analisar as perspectivas de formação integrada nesta instituição. A pesquisa foi feita em três cursos integrados desta instituição: Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio, Técnico em Química Integrado ao Nível Médio e o curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio. A pesquisa compreende uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental. O método adotado é o materialismo histórico-dialético, fundamentado no pensamento de Marx, que possibilita teoricamente entender a realidade educacional, visto que a dialética marxista contrapõe-se à lógica formal que se tornou insuficiente para compreender esse processo. O estudo aponta para a importância da educação profissional baseada na concepção de formação humana omnilateral emancipadora e do trabalho como princípio educativo. A educação profissional ancorada nesses sentidos possibilita a formação emancipatória, na qual os sujeitos serão capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural, podendo contribuir e agir de acordo com os interesses coletivos visando a uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação integrada. Politécnica.

Introdução

Este texto é um recorte dos estudos do curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/PPGE/FE/UFG, do convênio MINTER em Educação UFG/IFMT, cujo tema é “Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis”.

O problema da pesquisa está amparado pela proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, segundo o Decreto n. 5.154/04, no qual o currículo deve garantir a efetiva formação integral e omnilateral dos sujeitos, a partir da articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social.

E, em contrapartida, as forças capitalistas representadas pelos interesses empresariais somam esforços para derrubar essas propostas, aceitando a formação integrada e politécnica somente em termos formais. Pergunta-se: Quais as atuais perspectivas para a real implementação da formação integrada e politécnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Rondonópolis?

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as perspectivas de formação integrada dos cursos técnicos integrados do IFMT, Campus Rondonópolis-MT, bem como as reais possibilidades de implementação desse tipo de formação na instituição. Como objetivos específicos a pesquisa pretende analisar os documentos legais que norteiam a proposta de formação integrada no IFMT buscando compreender como se apresentam os conceitos de formação integrada e formação politécnica, que orientam o trabalho a ser realizado no instituto.

Propomo-nos, então, a realizar um estudo bibliográfico sobre educação profissional na perspectiva da formação integrada dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica como direito social universal. Analisaremos os referenciais bibliográficos que norteiam o pensamento clássico e atual sobre os seguintes objetos de estudo: educação profissional, formação integrada, currículo integrado, bem como a análise de documentos que norteiam este tipo de formação.

Serão analisadas as leis que normatizaram a educação profissional, os documentos oficiais referentes ao histórico dos IFs, os programas institucio-

1 Mestre, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Rondonópolis. E-mail: rudinei.wesz@roo.ifmt.edu.br

2 Pós-doutora, professora associada da Universidade Federal de Goiás na Faculdade de Educação. E-mail: sandralimonta@gmail.com

nais nos quais são apresentadas as propostas educacionais da instituição e os documentos que orientam os cursos analisados.

A pesquisa compreende uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental, o método de pesquisa adotado é o materialismo histórico-dialético fundamentado no pensamento de Marx, nos possibilita teoricamente entender a realidade educacional, visto que a dialética marxista contrapõe-se à lógica formal (separação do sujeito-objeto) que se tornou insuficiente para compreender esse processo.

Nesse sentido, compreender o processo educacional em sua concretude significa refletir sobre as “[...] contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas” e empreender ações no interior do processo educativo que “[...] contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade” (PIRES, 1997, p. 91).

A concepção dicotômica de ensino médio brasileiro, propedêutico x profissional, possui raízes históricas relacionadas à divisão social do trabalho. Apesar de esforços recentes para diminuir essa ambiguidade com a criação do ensino médio integrado, o sistema de ensino atual encontra-se arraigado na “teoria das competências”, e conforme essa visão o ensino médio brasileiro permanece tradicionalmente indefinido entre o ensino regular e o profissional.

Moura (2013c, p. 705) defende que, apesar de ser utópica na realidade socioeconômica e educacional brasileira, a construção de uma sociedade justa dependeria da formação “[...] omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado”. Evidente que essa tarefa não é fácil, no entanto, segundo o autor, é necessária, pois ela dá “[...] sentido ao pensamento e à ação de intelectuais orgânicos, de alguns políticos e partidos, de alguns líderes sindicais e comunitários” possibilitando a edificação de uma sociedade justa ou no mínimo “[...] menos injusta do que a atual” (MOURA, 2013b, p. 130).

Na década de 1980 ocorreram intensos debates no sentido de reestruturar o sistema educacional brasileiro instituído durante o regime militar. Dermeval Saviani foi um dos precursores no Brasil a discutir conceitos que envolviam as concepções de omnilateralidade e formação politécnica, consubstanciando sobremaneira a concepção marxista de educação.

O seu texto *Sobre a concepção de politécnica* (SAVIANI, 1989), apresentado no Seminário Choque Teórico, torna-se um marco nas discussões sobre

a área trabalho e educação, principalmente no que tange às relações entre o ensino médio e a educação profissional, visto que apresenta em seus escritos a teoria da formação humana segundo as concepções de homem, sociedade e educação baseados nos ideários de Marx e Gramsci.

Mesmo com a chamada Reforma da Educação Profissional, instituída pela promulgação do Decreto nº 2.208/97, a dimensão socialista da relação entre o ensino médio e a educação profissional permaneceu incipiente, posto que o referido decreto estabeleceu de forma evidente a dualidade estrutural do ensino brasileiro.

Em 2004, o Decreto nº 5.154/04 é publicado após longos debates com vários setores da sociedade e audiências públicas, visando à regulamentação transitória dos artigos da LDB (Lei nº 9.394, de 1996), referentes ao ensino médio e à educação profissional, bem como a revogação do Decreto nº 2.208/97 e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que, apesar de não se caracterizar totalmente como educação tecnológica ou politécnica, aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

A politécnica, cujo princípio educativo é o trabalho no sentido ontológico da existência humana, segundo as concepções marxianas, contrapõe-se à formação prescrita pela lógica do sistema capitalista. Gramsci, em seus estudos, indica o projeto da escola unitária como forma de transformação social, tendo como princípio desta escola a “filosofia da práxis”³, o autor sustenta que este princípio propiciará a elevação cultural e política das massas.

Neste sentido Gramsci afirma que o “[...] advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. Dessa forma o princípio unitário “[...] irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Quanto à discussão sobre as políticas para a educação profissional e tecnológica (EPT) ela vem ocorrendo desde os anos 1980 entre pesquisadores e defensores da formação politécnica no Brasil: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Marise Nogueira, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura, Ramon de Oliveira, Paolo Nosella, entre outros.

3 Para Gramsci, a “filosofia da práxis” é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação (MONASTA, 2010, p. 31).

1 Educação profissional integrada ao ensino médio: história, política e concepções

Conforme Kuenzer (2007), a formação do trabalhador brasileiro remete à histórica dualidade estrutural da educação brasileira, tendo em vista que sempre houve uma nítida trajetória educacional para a elite e outra para o operário. Observa-se desde sempre o cunho dicotômico do ensino médio, um ramo seria orientado aos estudos clássicos, destinados ao ensino superior, e outro ramo seria uma mescla de estudos propedêuticos com estudos profissionais voltados à indústria, à agricultura e ao comércio.

O ensino profissional apregoado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, foi concretizando-se ao longo dos anos e adquirindo os contornos necessários até se constituir na rede de Escolas Técnicas, atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no país.

Várias reformas educacionais ocorreram ao longo da história da educação brasileira, nos atemos às de maiores significações para a educação profissional. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o governo de FHC, período em que se implementou o Decreto n. 2.208/1997, foi uma época de mediocridade e retrocesso, tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional pelo fato de o governo ter conduzido as diferentes políticas subordinadas aos organismos internacionais, pautadas pela doutrina neoliberal.

No governo Lula, o Decreto n. 2.208/1997 foi revogado e após intensos debates foi aprovado o Decreto n. 5.104/2004, que traz de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que, apesar de não se caracterizar totalmente como educação tecnológica ou politécnica, aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

Se por um lado o novo decreto possibilitou a integração do ensino médio com a educação profissional mediante a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico, por outro lado, manteve as alternativas anteriores que expressavam a histórica dualidade do ensino brasileiro:

[...] traz dentro de si as mesmas contradições, deixando claro que a definição e condução da política educacional dependerão fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço

da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão destes com os governos (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 25).

Com a revogação do antigo decreto, e a substituição pelo Decreto n. 5.154/2004 abriu-se a possibilidade da oferta de educação profissional técnica de nível médio com o respectivo ensino médio de forma integrada, em um mesmo curso, com currículo adequado e articulado a uma proposta de formação integrada, abrindo uma chance para que os princípios da educação socialista - formação omnilateral, politécnica e de base unitária – se efetivassem como política pública, retomando-se a discussão sobre a educação politécnica. No entanto manteve as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto n. 2.208/1997 – as formas *subsequentes* e *concomitantes*.

A luta permanente pelo ensino médio como formação básica, dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica como direito social universal, dando condições de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado de capital, capacitando o trabalhador a lutar por sua emancipação, são propostas dos educadores Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012b, p. 15), que dessa forma defendem:

[...] um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permita ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isso não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhe garante o acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é a tarefa de um processo educativo emancipatório.

Nesse sentido, conceitualmente, a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio significa muito mais que a articulação entre educação geral e educação profissional. Ela está associada também à luta pela superação do dualismo estrutural da educação, a divisão de classes sociais,

da segmentação entre formação para o trabalho manual ou formação para o trabalho intelectual, buscando:

[...] recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve em discussão por uma nova LDB iniciada nos anos 1980 e que se perdeu com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

Na concepção de Ciavatta e Ramos (2012, p. 308), – *integrar* – não se trata de integrar um a outro na forma, ou seja, juntar o ensino médio à educação profissional, mas sim constituir o ensino médio como “[...] um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura”, abrindo novas perspectivas de vida para os jovens visando à superação das desigualdades entre as classes sociais, possibilitando ao educando a “[...] compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso”.

A formação integrada ou a educação integrada à educação profissional, tendo em vista que a formação profissional é uma imposição da realidade da população trabalhadora, deveria ser garantida de forma que se desenvolvesse sobre uma base unitária de formação geral, sendo uma “[...] condição necessária para se fazer a *travessia* para a educação politécnica e omnilateral” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309), incorporando o trabalho como princípio educativo e como “[...] contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura”, na perspectiva da formação humana integral.

2 Educação profissional na perspectiva da formação humana

Segundo as reformas educativas, iniciadas na década de 1990, a ideia básica presente é de que os sistemas educacionais deveriam ser mais flexíveis e diversificados com o objetivo de maior competitividade e redução de custos. Essas reformas, em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, fundamentam-se na lógica do mercado. A educação passa a ser tratada não mais como direito social, mas como um serviço mercadológico, os demais atores do processo são considerados prestadores de serviço – professores – e clientes – alunos.

Contrapondo-se a essas ideias, educadores como Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Paolo Nosella, Mario Alighiero Manacorda, dentre outros, vêm discutindo a importância de uma formação integrada para o trabalhador que supere as imposições da formação fragmentada e aligeirada segundo as exigências do mercado de trabalho.

Com vistas à superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro, uma das possibilidades foi a concepção dos cursos de educação profissional com a organização curricular integrada ao ensino médio, com a intenção de articular-se a teoria com a prática, considerando-se a importância das relações entre os saberes científicos e os saberes experienciados, procurando-se superar a dualidade estrutural entre formação propedêutica e formação profissional.

Segundo Garcia e Lima Filho (2004, p. 29), esta concepção contrapõe-se às visões “[...] utilitaristas – pelas quais o jovem educando é reduzido à mera condição de capital humano” a ser capacitado para as demandas do mercado – e à educação como uma “condição mercantil”. Os autores entendem a educação profissional integrada à educação básica, como um processo “formativo integral”, que busca a compreensão da problemática social do educando como “sujeito de direitos e de ações na sociedade” buscando contribuir com a inserção desses sujeitos como cidadãos autônomos no mundo do trabalho.

A educação profissional integrada ao ensino médio tem como base teórica de referência a formação omnilateral, inspirada nas ideias de Marx. Tem como objetivos a formação integral para o trabalho e para a cidadania, norteadas pelo projeto socialista de formação politécnica ou tecnológica de base unitária. Este projeto compreende a educação na perspectiva da formação humana, que se opõe ao histórico projeto pensado pelo capital.

Para entendermos a concepção de escola unitária, utilizaremos os escritos de Antonio Gramsci, bem como as interpretações e estudos feitos sobre a obra gramsciana realizados por Mario Alighiero Manacorda, tendo em vista que este autor é considerado um clássico entre os pesquisadores da educação no que se refere aos pensamentos gramscianos e também nos textos do igualmente italiano naturalizado brasileiro Paolo Nosella, entre outros.

A proposta de uma escola unitária segundo os ideários de Gramsci surgiu no final do século XIX, na Europa, em meio a vários movimentos organizados

pelo proletariado em um contexto de profundas transformações no modo de reprodução capitalista. Nesse contexto, Gramsci revela a dicotomia entre a educação cultural e instrução para o trabalho e suas preocupações com a educação e a escola, pois ele acreditava que o mundo pode ser transformado e que a educação e a cultura podem “[...] ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade [...] além do que a escolarização é um meio de formação massiva de quadros dirigentes e de cidadãos em geral” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 25, 26).

Gramsci é um seguidor original das propostas de Marx principalmente no que tange à educação e à escola. Para Marx a educação necessária para a classe trabalhadora consistiria no seguinte:

1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 2011, p. 85, 86).

Nesta perspectiva, a combinação das duas dimensões do processo de trabalho produtivo (a intelectual e a prática), dando oportunidade do conhecimento do processo fabril de produção como um todo, ausente na educação da burguesia, permitiria elevar a classe trabalhadora acima da classe burguesa, contribuindo com a emancipação do trabalhador.

É imperativo ressaltar que a proposta gramsciana de uma escola unitária, vinculada à tese do trabalho como princípio educativo, fora vinculada por Gramsci em um contexto histórico em que se ampliavam horizontes para a construção de uma sociedade socialista. A teoria de Gramsci incorpora as categorias marxistas nas lutas e consciência de classes no processo de transformação de uma sociedade movida pelo capital.

Deve-se entender a escola “única”, proposta por Gramsci naquele momento histórico, como sinônimo de uma escola comum a todos, ou seja,

com oportunidade de acesso para todos os indivíduos, uma vez que o ensino técnico italiano de caráter pragmático era destinado às classes subalternas e o ensino humanista, intelectual, destinado às classes privilegiadas. Entende-se também por “única” no sentido de “[...] confluir e solidificar-se o trabalho das academias e das universidades com as necessidades de cultura científica das massas nacionais-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial” (GRAMSCI, 1982, p. 155).

Nesse contexto, Gramsci defende uma escola “desinteressada”, “humanística” também para o proletariado, reconhecendo, entretanto, a necessidade de formar homens “completos” no sentido de buscar uma “[...] relação positiva entre a educação e a instrução, entre a escola humanística e a escola profissional”, pois Gramsci já percebia naquela época a crise do programa da organização escolar onde “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 118). Nessa perspectiva, Gramsci faz críticas à escola limitadora do desenvolvimento que cria “mamíferos de luxo” ou “homens pela metade”:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (MANACORDA, 2013, p. 36).

Manacorda (2007, p. 136) afirma que a premissa teórica, integralmente marxiana e adotada por Gramsci é de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual”, pois para Gramsci o trabalho é um elemento essencialmente constitutivo do ensino e o destaca como “[...] princípio educativo imanente da escola elementar”.

Sobre a concepção de politécnica, Saviani (2003) argumenta que “[...] a noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e

instrução geral” (p. 136), e que a politecnicia “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (p. 140).

A proposta de ensino médio unitário tendo o trabalho como princípio educativo implica a “[...] compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (MOURA, 2010, p. 8), levando ao entendimento de sua dimensão ontológica e histórica. A dimensão ontológica, ainda segundo o autor, é entendida “[...] como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos” e é assumida quando se compreende que as condições naturais de existência são transformadas visando suprir suas necessidades de sobrevivência resultando em conhecimentos que permitem ao homem agir e transformar a natureza e a si mesmo.

Para educar o homem do futuro será necessário, de acordo com Nosella (2016, p. 46), “[...] ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado”. O autor defende ainda que o processo educativo precisa inverter a constituição histórica do trabalho como manifestação de si que se tornou perdição de si, recuperando na medida do possível o significado social e o sentido individual de que o trabalho é liberdade e criação.

Ainda segundo o autor, o trabalho como princípio educativo foi um conceito elaborado e proposto com base no processo de industrialização, no momento em que os homens entenderam que os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da indústria eram resultados da articulação entre as atividades práticas e teóricas, uma vez que eram realizadas operações segundo regras objetivas teóricas e práticas, dessa forma o trabalho passou a significar o processo educativo.

Assim, o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo o processo educativo, isto é, capacitar as gerações mais novas para transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a. Destarte, à instituição escolar competia desenvolver atividades didáticas específicas e próprias de cada fase etária visando alcançar o objetivo geral (NOSELLA, 2016, p. 59).

Nesta mesma perspectiva ontológica e histórica da educação e do trabalho, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam a primeira como atividade criativa e fundamental da vida produzindo conhecimentos na medida da compreensão dos processos históricos de produção científica e tecnológica, portanto - *práxis humana* e a segunda como forma histórica produzida socialmente nas relações do mundo do capital “[...] na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (p. 36).

A partir da percepção e constatação do trabalho como práxis, possibilitando a criação e recriação do mundo humano, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos, em resposta às suas históricas e múltiplas necessidades, o trabalho se engendra como princípio educativo ou formativo, não sendo apenas mais uma técnica didática ou metodológica no processo da aprendizagem, mas um princípio ético-político.

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida do trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

A partir do exposto ampliam-se as percepções de educação profissional na perspectiva da formação humana. Ciavatta (2012, p. 85) afirma que o que se busca como formação humana é garantir ao jovem e ao trabalhador adulto “[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

3 Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT, campus Rondonópolis

Neste item apresentaremos de forma sucinta os resultados da pesquisa feita nos três cursos integrados desta instituição: Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio, Técnico em Química Integrado ao Nível Médio e o curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio.

A fim de compreendermos de que forma está sendo desenvolvida a formação integrada nestes cursos, foram analisados documentos que normatizam os referidos cursos, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Organização Didática, Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos, leis, diretrizes e resoluções.

Sob este aspecto Ciavatta (2012, p. 102) afirma que o horizonte de implementação e construção da formação integrada que almejamos está “[...] na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira”.

Há de se considerar inicialmente que após a análise dos documentos legais que nortearam a criação dos Institutos Federais observou-se que eles possuem uma proposta de articulação com os setores produtivos principalmente no que se refere à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e as peculiaridades regionais, bem como a oferta formativa em benefício aos arranjos produtivos locais articulados ao setor produtivo.

A expansão da Rede Federal está atrelada também ao discurso de que ela é fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Há de se contestar essa ideia, pois se a natureza da educação estiver voltada para o desenvolvimento econômico, ela estará delineada pelos interesses do mercado, e não pela concretização de uma educação de qualidade para a formação do ser humano na totalidade.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) no que se refere à matriz curricular, observamos que a integração, conforme as propostas da politécnica, fica a desejar, pois constatamos apenas uma justaposição de disciplinas.

À primeira vista, a união de áreas distintas ou afins do conhecimento nos leva a crer que a integração curricular poderia estar ocorrendo de fato, no entanto, não podemos ter uma visão simplista de integração ante as propostas de formação humana integral.

Os cursos foram concebidos com a finalidade de “[...] formar profissionais de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos do município” (PPC, 2015c, p. 7), bem como, atender às “[...] necessidades e particularidades do mercado de trabalho da região” (p. 17), onde estes profissionais devem ter “competências humanas” e “habilidades”, a fim de assessorarem setores e pessoas nas áreas de “gestão empresarial”, entre outras.

A abordagem pedagógica baseada nas competências apresenta o risco de se fazer “[...] um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação” (RAMOS, 2002, p. 154).

Os cursos de Química e Secretariado tiveram seus PPCs reformulados segundo as exigências da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que em seu art. 13, item V, indica a “[...] atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes”. A reestruturação deu-se com a finalidade de “[...] atender às necessidades cada vez mais exigentes do mercado de trabalho” (IFMT/PPC, 2015b, p. 5), podendo os egressos desse curso suprir “[...] as necessidades atuais do mercado de trabalho” (p.16).

Quanto aos PPCs reformulados observamos poucas mudanças em sua estrutura, em ambos a formação está vinculada às necessidades empresariais, em que os egressos desse curso deverão ser dotados de competências e habilidades ante a um mercado de trabalho exigente.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso de secretariado, nos deparamos com a matriz curricular antiga (2011-2015) na qual está explícita a separação das disciplinas do “núcleo comum” e a de “formação profissional”, contrariando toda a concepção de formação integrada. Em 2016 o PPC do curso foi reformulado. No novo documento não consta de forma explícita essa divisão, no entanto comparando as duas matrizes poucas mudanças foram feitas, as disciplinas em sua maioria continuaram as mesmas, porém sem a distinção entre núcleo comum e de formação profissional.

Podemos perceber que os cursos analisados foram estruturados sob a ótica do capital, visto que objetivam a formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, contrapondo-se à ideia de uma educação integrada que tem por base a formação para o mundo do trabalho.

Em sentido completamente oposto à proposta do Ensino Médio Integrado nos deparamos com a contrarreforma do Ensino Médio empreendida pela Lei nº 13.417/2017, contrarreforma esta que ataca os direitos da classe trabalhadora, tendo em vista que retoma os dispositivos de dualidade e fragmentação de reformas anteriores, atingindo de forma colossal o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade.

Considerações Finais

A educação profissional integrada ao ensino médio, na ótica da politécnia, tendo como base a escola unitária em que o currículo possa ser articulado entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, passa a ser uma possibilidade de formação mais completa para os filhos da classe trabalhadora.

A educação vista na perspectiva da adaptabilidade e a formação dos profissionais técnicos desenvolvida de forma unilateral e não omnilateral nos remetem aos cursos criados sob a ótica do Decreto n. 2.208/1997. Os cursos criados nesse período eram alinhados ao mundo produtivo, com o objetivo de satisfazer os interesses do mercado, visavam apenas a formação laboral não permitindo uma formação humana integral.

É importante lembrar que o Plano Nacional de Educação ressalta que a oferta da educação profissional de qualidade faz-se urgente, no entanto, para garantir essa qualidade essa oferta tem de ser feita baseada nos princípios e compreensão de educação “unitária e universal”, com superação da dualidade entre “[...] as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, p. 39).

Observamos que nos documentos há ambiguidades e contradições a respeito da concepção de formação. Podemos situar duas grandes concepções que polarizam as concepções, nos documentos analisados: uma concepção de formação que se situa naquela demandada pelo mercado de trabalho, que podemos denominar de concepção neoliberal de educação profissional integrada e de currículo integrado, e a concepção que tentamos defender em nossa pesquisa, a concepção politécnica de educação profissional integrada e de currículo integrado objetivando a formação humana integral.

Essa segunda concepção aparece com força nos princípios, objetivos e metas do PDI e dos PPCs, mas não é “traduzida” para as matrizes curriculares, ou seja, a concepção politécnica que aparece nas grandes linhas norteadoras se perde quando analisamos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas. Assim, inviabiliza-se a possibilidade de concretização nas atividades disciplinares e técnicas, da formação omnilateral pretendida.

Que futuro se pode esperar da educação quando o Estado não apresenta políticas públicas consistentes para o setor, ainda mais quando somos surpreendidos por políticas de desmonte e sucateamento da educação. Prova disso é o ataque que estamos presenciando no cenário atual em nosso país com a contrarreforma educacional do Ensino Médio, empreendida pela Lei nº 13.417/2017. Esta contrarreforma nos remete às políticas educacionais da década de 1990, quando a educação profissional pública, principalmente na Rede Federal, sofreu retrocessos e precarizações devido ao alinhamento às políticas econômicas neoliberais e as orientações dos organismos financeiros internacionais

O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal tendo o trabalho como princípio educativo, apesar das contradições, é uma possibilidade da formação humana plena, no entanto, para que esse projeto se consolide, serão necessárias lutas nos planos ideológicos, políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Decreto n. 5.154/04 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Cortez, 2005^a. p. 19-62.

_____. Introdução. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. Reunião anual da ANPED, v. 27, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO (IFMT). **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014/2018)**. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio do campus Rondonópolis**. 2015a. Disponível em: http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/5c/60/5c602343-0c27-44b1-a9f81465e9ca0eef/2016_ppc_tecnico_em_alimentos_integrado_ao_nivel_medio_-_versao_oficial_1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio do campus Rondonópolis**. 2015b. Disponível em: http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/d4/87/d4877af8-da9a-4506-9bc3-a05dac30e0cc/ppc_curso_tecnico_em_quimica_integrado_ao_nivel_medio_reestruturado_05122016-2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Projeto pedagógico do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio do campus Rondonópolis**. 2015c. Disponível em: http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/53/e7/53e78ecd-32d7-42d9-942d-7bd2cb845523/2016_ppc_tecnico_em_secretariado_integrado_ao_nivel_medio_-_versao_oficial.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Na-vegando, 2011.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife, PB: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, 2013c.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA/NÃO PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS DO PROEJA DO IFMT - CAMPUS VÁRZEA GRANDE

Carminha Aparecida Visquetti¹
Maria Emilia de Castro Rodrigues²

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “*Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não permanência dos educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande*” (VISQUETTI, 2018), a qual teve como objetivo analisar, sob a ótica dos educandos trabalhadores do Proeja Campus Várzea Grande, o processo de permanência/não permanência no curso. Nele se apresentam alguns destaques históricos da educação de jovens e adultos, o perfil socioeconômico destes sujeitos, os desafios e as dificuldades vivenciados por eles no curso e evidencia-se a forma como a Política de Assistência Estudantil contribui ou não para viabilizar o acesso, a permanência e o êxito nessa modalidade de ensino. A opção metodológica foi pelo estudo de caso, por meio de análise de documentos, entrevista semiestruturada e grupo focal. Evidenciou-se que as trajetórias de vida dos sujeitos trabalhadores são marcadas, em sua maioria, por percursos de vidas sofridas e históricos de rupturas na educação, por isso é importante convencê-los de que a escola é um direito. Ressalta-se a importância da Política de Assistência Estudantil como elemento favorecedor do acesso, permanência e êxito escolar. Apresentam-se inúmeros desafios na instituição ao profissional do Serviço Social.

Palavras-chave: Proeja. Permanência/Não permanência. Política de assistência estudantil.

1 Mestra em Educação, assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Várzea Grande. E-mail: carminha.visquetti@vgd.ifmt.edu.br

2 Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com

Introdução

O presente artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “*Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não permanência dos educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande*” (VISQUETTI, 2018), produzida no mestrado interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Teve como objetivo geral: investigar, compreender e analisar as causas do processo de permanência e de não permanência³ dos sujeitos trabalhadores Proeja no Campus Várzea Grande - IFMT.

Para este artigo, a ótica adotada foi a análise dos dados a partir dos sujeitos trabalhadores, que permaneceram no curso. Para tanto, buscou-se trabalhar com os seguintes objetivos específicos: a) apreender o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado de Mato Grosso e como o IFMT Campus Várzea Grande implementou o Proeja; b) conhecer o perfil socioeconômico dos educandos trabalhadores do IFMT Campus Várzea Grande; c) analisar os desafios e as dificuldades vivenciados durante o curso, relativos ao processo de acesso, permanência e êxito escolar dos educandos; e d) evidenciar a forma pela qual a política de assistência estudantil contribui ou não para viabilizar o acesso, a permanência e o êxito nessa modalidade de ensino e como o papel do assistente social pode subsidiar as ações direcionadas à emancipação desses sujeitos.

A importância de discutir o presente objeto de estudo se justifica, entre outros aspectos, por buscar conhecer um dos grandes desafios apresentados aos Institutos Federais (IFs), em especial ao IFMT Campus Várzea Grande⁴, qual seja, o de assegurar o acesso, a permanência e o êxito do educando da EJA na educação profissional (EP), de forma a incorporar a dimensão intelectual ao seu trabalho produtivo, considerando suas especificidades ao longo do processo de ensino-aprendizagem, em um tempo de intensas e profundas mutações no mundo do trabalho.

3 A não permanência é também denominada evasão, termo que será utilizado quando se fizer referência a documentos oficiais, teses e dissertações que abordam a temática.

4 O Campus Várzea Grande foi criado pelo MEC por meio da Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013, publicada no Diário Oficial da União de 08/10/2013, como parte da terceira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com base em relatórios e pesquisas econômicas, os eixos tecnológicos escolhidos para serem trabalhados no Campus de Várzea Grande foram os de Infraestrutura – Aeroportuária, Construção Civil e o de Gestão de Negócios (BRASIL, 2013).

Trata-se, portanto, de um estudo cujo processo e resultados podem auxiliar o trabalho dos profissionais da Educação e do Serviço Social. A motivação para realizar a pesquisa decorreu da atuação profissional da pesquisadora como assistente social no IFMT Campus Várzea Grande e de reflexões coletivas realizadas em reuniões pedagógicas ou com a equipe técnica, em encontros informais dos educadores ou em conversas com os estudantes.

Nessas reuniões e encontros, eram constantes as queixas sobre as dificuldades de permanência e aprendizagem dos sujeitos trabalhadores; a falta de adaptação deles ao Instituto; e o difícil relacionamento entre professor e estudante.

No caso do Campus Várzea Grande, o único curso do Proeja oferecido foi o de Técnico em Serviço de Condomínio, cuja primeira turma teve início em 2015/01, com 30 discentes matriculados. Já no final do primeiro semestre de 2015, constatou-se não só o alto índice de reprovação, tendo em vista que dos 30 sujeitos trabalhadores matriculados apenas 13 foram aprovados, como no semestre seguinte a situação se agravou com a baixa procura pelo curso e, conseqüentemente, as matrículas, com apenas sete educandos matriculados.

Essas questões despertaram para a necessidade de compreender, como assistente social, o modo de ser e atuar dos/com os estudantes trabalhadores da EJA, e com os demais profissionais envolvidos no curso.

Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014), desde que os Institutos Federais (IFs) passaram a oferecer educação profissional por meio do Proeja, impôs-se a construção de respostas para diversos desafios, tais como: formação continuada do profissional para atuar com o educando de EJA; práticas pedagógicas adequadas aos educandos da modalidade; organização curricular integrada e interdisciplinar; utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos trabalhadores; criação de infraestrutura para a oferta dos cursos; entre outros.

Entender como ocorre essa dinâmica possibilita não só a formação de sujeitos sociais críticos e autônomos, com condições para o exercício da democracia e da cidadania, como também contribui para a formulação de políticas públicas voltadas para a formação dos sujeitos que priorizem os aspectos sociais, políticos e culturais. Somente mediante tais políticas é que se irá garantir o direito à educação de qualidade às pessoas que não

tiveram possibilidade de estudar em idade adequada ou que foram excluídas da escola.

Para atender aos objetivos propostos, a opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, com as seguintes etapas: revisão de literatura e levantamento bibliográfico; coleta de dados por meio da ficha individual do aluno, entrevista semiestruturada, grupo focal, diálogos, legislação; e sistematização e análise dos dados, compondo o relatório da pesquisa em três capítulos.

A escolha dos sujeitos que compuseram o universo da pesquisa se deu em razão de ser a única turma de estudantes trabalhadores do Ensino Médio do Curso Técnico em Serviços de Condomínio na modalidade Proeja no Campus Várzea Grande.

As entrevistas foram realizadas com nove estudantes permanentes, enquanto o grupo focal contou com a participação dos cinco sujeitos trabalhadores permanentes do curso do Proeja que se dispuseram a participar da pesquisa; além de termos entrevistado educandos que não permaneceram no curso, mas que não serão o nosso foco neste texto.

Para a análise dos dados levantados com os estudantes entrevistados, suas falas foram gravadas em áudio e transcritas, algumas delas estão analisadas em itens e subitens do artigo. As identidades dos sujeitos foram protegidas, sendo identificados por estudante de 1 a 10.

O presente artigo estrutura-se em três partes, nas quais busca-se entrelaçar as conjunções de teoria/embasamentos e aspectos legais produzidos sobre a temática da EJA/Proeja com as experiências vividas pelos estudantes trabalhadores do curso do IFMT Campus Várzea Grande.

1 Antecedentes históricos da educação do trabalhador na EJA e na EP no Brasil e em Mato Grosso

No presente tópico, pretende-se revisitar a história da educação do trabalhador da EJA e na EP em nível regional⁵, destacando alguns aspectos da criação e implantação do Proeja. Em seguida apresenta-se o IFMT Campus de Várzea Grande, lócus da pesquisa. Percebeu-se que a educação ofertada à classe trabalhadora foi pautada na formação da mão de obra, em vez de na formação humana qualificada para o mundo do trabalho.

⁵ Para o histórico da educação de jovens e adultos e educação profissional em nível nacional, cf. Manfredi (2002) e Paiva, V. (2015).

Desde as primeiras iniciativas voltadas à Educação de Adultos (EDA), no período do Império, a visão que se tinha do educando trabalhador no Brasil, e particularmente no estado de Mato Grosso, era a de ser ele desinteressado, descompromissado. Por causa disso, considerava-se que bastava um ensino arrazoado, baseado na oferta de escrita rudimentar e contas simples, sendo consideradas “[...] menos necessárias as cadeiras de Latim, Geografia e História” (REIS apud SOUZA, E., 2011, p. 27).

Mas vale a pena indagar: em um contexto no qual a escolarização não era valorizada, e em especial para o exercício profissional da classe trabalhadora, qual o sentido dessa ação? Em que condições ocorria essa oferta? Os profissionais estavam preparados para esse trabalho? Que metodologias e materiais eram utilizados em sala de aula?

Na verdade, desconsideravam-se a forma como era proposto o ensino, as condições de infraestrutura da época, o currículo, a metodologia e os materiais utilizados em sala de aula, bem como o cansaço do educando depois de um dia exaustivo de trabalho.

Com o decorrer das transformações ocorridas no início do século XX, a lógica que orienta a EP, até então voltada para atender aos desvalidos, volta-se para os interesses dos industriais. “Note-se que esta demanda foi decorrente do processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria” (MOURA, D., 2007, p. 8).

Dados do Censo Demográfico e Econômico do IBGE (1940) indicam que, na década de 1940, a população adulta analfabeta correspondia a aproximadamente 53% da população mato-grossense. Advém desse período um olhar preconceituoso sobre os educandos jovens e adultos da classe trabalhadora.

Nas campanhas institucionais perpetuava-se a visão do adulto analfabeto como um ser incapaz e desprovido de força de vontade e senso estético. Esses preconceitos sociais foram construídos ao longo da história brasileira e estão presentes na memória social, disseminados, em grande parte, pela mídia. Um exemplo é o filme “Jeca Tatu”, do qual o personagem veio a ganhar fama nacional, especialmente a partir de um discurso de Ruy Barbosa, proferido no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, em 20 de março de 1919, e publicado logo em seguida no jornal *O Estado de S. Paulo*.

Ruy Barbosa elogiou o escritor por revelar em sua obra “[...] aquele tipo de uma raça, que ‘entre as formadoras da nossa nacionalidade’ se

perpetua a ‘vegetar’ de cócoras, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso” (apud LOBATO, 1948, p. 22). Entre as dificuldades para a implementação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no estado de Mato Grosso está a situação caótica em que o ensino se encontrava.⁶

Durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 9 e 16 de julho de 1958, que tinha como objetivo estudar o problema da educação de adultos em seus múltiplos aspectos, tanto sociais como de organização, administração, métodos e processos pedagógicos, percebe-se o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro.

No referido Congresso, os estados traziam relatórios dos congressos estaduais, tendo sido apresentado dentre eles o relatório do grupo de Pernambuco. Esse grupo, coordenado por Paulo Freire, fez uma intensa crítica às campanhas desenvolvidas na época.

Assim é que o processo educativo proposto pela educação popular ocorreu sob o prisma de “um trabalho educativo *com* o homem e não *para* o homem; a substituição da aula expositiva pela discussão; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais” (GÓES, 1980, p. 46).

O trabalho educativo desenvolvido por Paulo Freire tinha como base metodológica o diálogo e a opção pelo conceito antropológico de cultura no processo educativo, contrapondo-se a uma perspectiva de educação bancária e excludente dos educandos. Para Freire, a educação como prática de liberdade fundava-se na categoria do diálogo problematizador, a começar pela inquietação em relação ao conteúdo programático da educação.

Entre as experiências de educação popular na EDA com a EP que mais se destacaram pelo seu sucesso, elenca-se, no final dos anos 1920/1930, a do Distrito Federal e, na década de 1960, a do Movimento de Cultura Popular (MCP), a do Movimento de Educação de Base (MEB) e a da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão.

Todas as experiências dos anos 1960 tiveram como características o traço da conscientização política, objetivando um novo projeto de sociedade, que visava elevar não só a escolaridade da população e o ensino de alguma pro-

⁶ Cf. Souza, A. (2007).

fissão, mas também a emancipação dos sujeitos educandos⁷.

Esses movimentos operaram um grande salto qualitativo, justamente por terem assumido um compromisso explícito em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como por orientarem uma ação educativa voltada para a ação política.

Considerada por Paulo Freire (1979, 2000) como uma das ferramentas fundamentais dessa prática emancipatória, a conscientização é uma categoria que respeita ao máximo o ser humano como pessoa, pois implica que os homens assumam o papel de sujeitos de sua própria história, de fazer e refazer o mundo, denunciando as opressões existentes.

São metodologias que permitem que o estudante vá muito além do que ser meramente um espectador da aula, refém de uma educação bancária, a qual Paulo Freire sempre combateu com veemência. Nesse processo é imprescindível o compromisso do professor de assumir uma orientação progressista.

A educação bancária, também chamada de “educação do opressor”, tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores de sua realidade e submetidos à estrutura do poder vigente. O professor é o único detentor de conhecimento, e sua missão é repassar todo o conteúdo e:

[...] esgotar o programa ou o livro adotado, de capa a capa – para os alunos, que se apresentam àquele, com suas inteligências, como uma página em branco. Daí é preciso ensinar e isso significa transportar axiomas, postulados, leis científicas e informações para a cabeça dos discentes. (BARREIRO, 2000, p. 83)

A EP de jovens e adultos nos IFs é marcada por uma ampla, diversa e contraditória realidade política, socioeconômica e cultural. O Proeja surge na história da educação brasileira em 2006, por meio de decreto, sendo intensas as lutas sociais que possibilitaram a inclusão da EJA na seara da educação profissional, dentre elas, no IFMT.

7 Com o golpe de 1964, esses movimentos de cunho emancipatório foram abafados por intervenções autoritárias dos governos que se instalaram a partir de então e que se sentiam ameaçados pelas pressões das classes populares. Em seu lugar foram criados a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Para aprofundar o tema, ver: Paiva, V. (2015).

O IFMT⁸ é composto por 19 unidades⁹, distribuídas em 30 municípios do estado de Mato Grosso¹⁰, que ofertam educação profissional e tecnológica a mais de 23.400 estudantes. Na tentativa de discutir e consolidar uma política do Proeja no IFMT, foi instituída a Comissão da Política de Execução do Proeja¹¹ para definir as políticas de educação de jovens e adultos do IFMT e apresentar um projeto político-institucional do programa para o instituto.

No contexto histórico, um importante espaço político de discussão e estudos das ações de EJA no estado de Mato Grosso é o Centro de Memória Viva¹² (CMV), com pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Uma das ações do CMV foi o 25º Seminário de Educação, realizado nos dias 25 a 27 de setembro, na cidade de Cuiabá, com a temática: “Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes, sob a coordenação da professora Dr.^a Nilce Ferreira Vieira.

Nele ocorreu a assinatura do Protocolo de Intenções para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão conjuntas com as universidades parceiras, sendo o primeiro fruto dessas parcerias o curso referente a EJA¹³, promovido entre a UFMT e a Universidad Plurinacional La Pátria Grande.

8 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) foi criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Está vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

9 Essas unidades são responsáveis pela oferta de 177 cursos, dos quais 12 são de pós-graduação – especialização e mestrado; 119 técnicos de nível médio e 46 superiores – bacharelados, licenciaturas e de tecnologias.

10 Portaria MEC n.º 378, de 9 de maio de 2016.

11 Portaria n.º 2.496, de 6 de outubro de 2017, e tem como missão definir as políticas de educação de jovens e adultos do IFMT e apresentar o Projeto Político Institucional de Proeja que sirva de referência ao IFMT. Está composta pelos seguintes integrantes: Dr.^a Sílvia Maria dos Santos Sterling (presidente), Nair Mendes de Oliveira, Maria Anunciata Fernandes, Ma. Marina Marques de Arruda, Carlos André de Oliveira Câmara, Ma. Carminha Aparecida Visquetti, Ma. Sônia Maria de Almeida e, como membro externo, Dr.^a Maria Emilia de Castro Rodrigues (UFG).

12 O Centro Memória Viva de Mato Grosso (CMV), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Nilce Vieira Campos Ferreira e da Prof.^a Dr.^a Marcia dos Santos Ferreira, iniciou suas atividades em 2010, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Um de seus objetivos é reunir, sistematizar e disponibilizar, de forma organizada e mais acessível, documentos que retratem a Educação de Jovens e Adultos com a intenção de compor um acervo que relate a memória do IE/UFMT visando disponibilizar os documentos para futuras pesquisas (CENTRO MEMÓRIA VIVA, [s.d.], p. 1).

13 Disponível em: <<http://www.universidadplurinacional.lat>>.

1.1 Campus Várzea Grande do IFMT: lócus de pesquisa

O Campus Várzea Grande está localizado no município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso, a sete quilômetros da região metropolitana de Cuiabá. A criação do campus em Várzea Grande faz parte da terceira fase do plano de metas do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os cursos são organizados por meio de diversos eixos tecnológicos.

A gestão do campus realizou um levantamento preliminar para a escolha dos eixos, embasado em relatórios e pesquisas econômicas, a fim de atender à demanda de mão de obra para o mercado. As tendências apontaram para os eixos de Infraestrutura-Aeroportuário, Construção Civil e Gestão de Negócios como as principais demandas do município de Várzea Grande. Em 2015, iniciaram-se as atividades do campus, em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal.

O curso Técnico Serviços de Condomínio – Proeja teve início no Campus Várzea Grande em 2015, no eixo tecnológico Gestão e Negócios segundo o Catálogo Nacional de Cursos (BRASIL, 2007). A justificativa para a criação do curso Técnico de Serviços de Condomínio apontou uma reconfiguração nos centros urbanos na busca por maior segurança de moradia, decorrente do aumento dos índices de criminalidade, da redução de custos, da eficiência nos serviços e da falta de tempo para as atividades de esporte e lazer, entre outros.

O Censo do IBGE (2010) indicava que mais de 12,5% das residências no Brasil estavam concentradas em apartamentos, casas de vilas e condomínios e que dificilmente os proprietários e locatários teriam a qualificação específica e disponibilidade de tempo necessários para assumir as tarefas de serviços voltadas à administração de um condomínio, como serviços de limpeza, manutenção, contabilidade, segurança, entre outros.

Apontou-se ainda, que, juntas, as cidades de Cuiabá, Várzea Grande e Chapada dos Guimarães possuíam mais de setecentos condomínios, verticais e horizontais (IFMT, 2015).

Ressalta-se que a escolha do curso ocorreu por meio de pesquisas que apontaram as necessidades do mercado de trabalho, centrado na empregabilidade, e não a partir de um diagnóstico da comunidade, partindo da necessidade dos sujeitos, como orienta o Documento Base do Proeja: “Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a

formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43), fato que talvez possa ter corroborado pela sua baixa procura.

Cabe ressaltar que o público-alvo do Proeja são: “sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. [...] subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...]” (BRASIL, 2007, p. 11).

Dessa forma, é importante que a instituição, ao elaborar o projeto pedagógico do curso, compreenda que o público do Proeja são estudantes trabalhadores, e que muitos tiveram na trajetória de suas vidas a marca da exclusão dos espaços formais da educação, a fim de propor uma carga horária compatível e flexível à sua realidade de trabalhador, pois, do contrário, pode-se fazer com que eles desistam de continuar seus estudos, sendo novamente expulsos pela escola.

Pensar em estratégias de flexibilização na oferta dos cursos no Proeja é ressignificar os paradigmas que sustentam a ideia de educação “inclusiva” e “cidadã”. São estratégias de luta da classe trabalhadora, concretização dos direitos sociais.

2 Traços que caracterizam os estudantes trabalhadores e a questão do acesso, permanência e êxito no curso

No presente tópico apresenta-se o perfil socioeconômico dos sujeitos educandos permanentes do Proeja do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Várzea Grande. Compreender as múltiplas identidades dos cursistas do Proeja pode possibilitar ao IFMT conhecer um pouco melhor esse estudante que entrou na instituição, e que, por algum motivo, não conseguiu nela permanecer, bem como os que nela permaneceram. Tais dados contribuem para a reflexão dos aspectos que possibilitam e/ou favorecem esse afastamento e/ou permanência.

No Campus Várzea Grande, dos estudantes trabalhadores permanentes, observou-se a predominância do público de adultos¹⁴ 88,9% (8) em relação aos jovens 11,1% (1). O que nos aponta que os adultos perseveraram mais que os jovens, apesar de estes terem sido a maioria, quando da entrada no curso. Em

¹⁴ Em relação à idade dos estudantes, tomou-se como referência o Estatuto da Juventude de 2013, que considera jovens as pessoas entre quinze e vinte e nove anos.

relação à forma de autoidentificação¹⁵ dos estudantes que permaneceram no Proeja, duas pessoas se autodeclararam brancas (22,2%), e sete, pardas (77,8%).

Em relação ao gênero, oito pessoas são do sexo feminino, o que perfaz 88,9% do universo dos estudantes permanentes, enquanto uma pessoa é do sexo masculino, ou seja, 11,1% do total. O que mostra a importância de ações educativas na perspectiva de empoderamento das estudantes trabalhadoras, no sentido de ampliar suas percepções de seres históricos transformadores da realidade.

Dos sujeitos trabalhadores que permaneceram no Proeja, mais da metade possui algum tipo de união conjugal, sendo quatro pessoas (44,4%) casadas e uma (11,1%) mora junto, ou seja, 55,5% possuem famílias, sendo os responsáveis por elas. Uma pessoa é separada (11,1%) e três (33,3%) são solteiras (condição que reafirma a heterogeneidade no Proeja).

Dos estudantes que residem na mesma casa com outros integrantes de suas famílias três (33,3%) estudantes que permaneceram no Proeja responderam que dividem a casa com cinco pessoas, outros três (33,3%) estudantes dividem a casa com quatro pessoas; uma (11,1%) pessoa divide a casa com duas pessoas; uma (11,1%) pessoa divide sua casa com três (11,1%) pessoas; uma (11,1%) pessoa divide a casa com sete pessoas.

Os dados da pesquisa revelam a diversidade da situação conjugal e da composição familiar desses estudantes. Sabe-se que o contexto familiar é complexo, muito rico e pode influenciar na permanência ou não desses trabalhadores na escola.

Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes, quanto à situação de trabalho dos estudantes permanentes, um estudante (11,1%) assinalou a opção “Não trabalho” e quatro (44,4%), “Estou desempregado”. Percentagens que, somadas, representam mais da metade dos estudantes permanentes fora do mercado de trabalho. Quatro estudantes (44,4%) disseram que trabalham em tempo integral ou mais de seis horas por dia, mas apesar disso afirmam estar motivados e buscam o aprendizado.

Já na renda familiar: um recebe menos de um salário mínimo (11,1%); quatro, até um salário mínimo (44,4%); três, de dois a três salários mínimos

(33,4%); e apenas um recebe acima de três salários mínimos (11,1%). Esses resultados indicam que a maioria dos estudantes é proveniente de famílias que não dispõem de grande poder econômico e que grande parte deles tem como motivação para cursar o Proeja a perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho.

Considerando que os estudantes permanentes do Proeja no IFMT Campus Várzea Grande perfazem 88,9% (8) dos educandos com renda familiar entre um e três salários mínimos e os ex-alunos, 71,5% (20), “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, [s.d.], p. 3-4).

É esse trabalho precário, informal, repetitivo, estafante, que está presente na vida da maioria dos sujeitos trabalhadores do Proeja, obrigados, desde muito cedo, quando ainda crianças, a trabalhar para ajudar na composição da renda familiar:

[...] Eu fiz até a quarta série, parei porque, no caso, quando eu tinha 12 anos [...], todo mundo precisava trabalhar em casa, ajudar os pais em tudo. A gente tinha que trabalhar, não tinha jeito, eu comecei a trabalhar com meus 12 anos e larguei a escola de vez [...]. (Estudante 10, entrevista, Várzea Grande, MT, 1º/12/2016).

Essa realidade vivida por grande parte dos estudantes trabalhadores tem de ser observada pela escola para que repense o modelo de trabalho tradicional, pois a dinâmica/rotina a que são submetidos é outra. Como então exigir do estudante trabalhador requisitos/critérios que não fazem parte de sua realidade?

Nesse sentido um dos desafios no Proeja é se garantir o acesso dos jovens e adultos trabalhadores ao programa. Um estudante que traz consigo uma baixa autoestima, e que necessita ser convencido do seu direito de estudar numa escola como o IFMT, demandando contínua divulgação na comunidade (ônibus, comércios locais, etc.), meios de comunicação e uma equipe que visite as escolas de ensino fundamental abordando este direito.

A premissa seria o compromisso institucional de inclusão e atender à demanda regional, conforme dispõe o art. 2, § 1º do Decreto n.º 5.840/2006, que determina que os IFs deverão disponibilizar ao Proeja “no mínimo dez

15 Para a análise da composição étnica, tomou-se como base a atual classificação racial utilizada nos levantamentos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em relação a esses dados, ressalta-se o cuidado para não se cair no simplório campo conceitual que define como categoria a raça/classe biológica, uma vez que “qualquer tentativa que visa às classificações raciais, de maneira inevitável, será abarcada por inúmeras limitações e ressalvas; dentre elas a própria forma do sujeito se identificar” (SCOPEL, 2012, p. 54).

por cento do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior”.

O empenho das instituições no cumprimento da oferta de 10% das vagas demonstraria o compromisso da instituição com o atendimento a um grupo de pessoas mais carentes, haja vista que o Proeja é uma política pública de inclusão social. Porém, a realidade é que apenas sete dos 19 Campi do IFMT ofertam o Proeja.

E só com muita luta dos movimentos sociais, entre eles os Fóruns de EJA e de pessoas que se identifiquem com a modalidade, esta realidade pode se alterar, pois, ao longo da história da educação, as políticas públicas de EJA são desenvolvidas não como um processo, mas de forma pontual.

Outro ponto a se refletir quanto ao acesso dos estudantes ao Proeja, que chama atenção: a cobrança de taxa em dois editais do Proeja, pois esta atitude dificulta o acesso aos cursos, em uma escola pública que deve ser gratuita. O que demanda mudança de postura, como ocorreu em editais posteriores, inclusive com não exigência de prova escrita, e a realização de uma entrevista e análises de indicadores sociais, como renda familiar, tempo fora da sala de aula, apresentação do curso e da Instituição.

2.1 A permanência/não permanência do estudante trabalhador no Proeja

Inicialmente, cumpre esclarecer que se optou pela utilização do termo permanência/não permanência em detrimento de “evasão escolar”, que é adotado pelo sistema oficial de ensino, pois esta terminologia deve ser utilizada com cautela, já que transfere para o educando a responsabilidade pela sua não permanência no curso. Na verdade, essa realidade também reflete as mazelas do sistema econômico, pela falta de condições materiais de subsistência desses sujeitos, que por inúmeras razões se encontram como subempregados, desempregados ou em trabalhos precarizados e/ou informais.

Também contribuem para a “expulsão” dos estudantes trabalhadores da escola: as não aprendizagens; as dificuldades de relacionamento com os pares e/ou professores e demais profissionais da unidade de ensino; a baixa autoestima, etc.

Paulo Freire (2006) recusa o uso desse termo, por considerar que os estudantes não se evadem da escola, não a deixam porque querem, e sim porque são expulsos ou, em função das condições, são obrigados a deixá-la.

Em 2015 foi instituído no IFMT a Comissão Interna de Sistematização e Elaboração do Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT¹⁶ (PEIAPEE) e Subcomissões nos campi¹⁷ e, após discussão com a comunidade escolar, foi aprovado¹⁸ recentemente o PEIAPEE/2017.

Este plano estratégico serve como diretriz para os demais campi do IFMT, que também deverão elaborar planos estratégicos que assegurem a permanência e êxito dos estudantes, de acordo com a realidade e as peculiaridades próprias¹⁹.

O PEIAPEE/2017 destacou que contribuem para a não permanência do estudante problemas de ordem individual, fatores internos e externos às instituições. A superação desses marcos exige uma outra escola: que promova formação, reuniões de planejamento e estudos coletivos, trabalho integrado e interdisciplinar, cujos profissionais tenham compromisso ético político com a classe trabalhadora para a qual os Institutos foram criados.

Acredita-se que as experiências exitosas da educação popular devem ser incorporadas a essa nova escola, porque tão importante quanto a formação profissional é a formação geral a ser trabalhada, objetivando a emancipação do ser humano e tornando-o agente transformador de sua própria história.

3 Política de Assistência Estudantil no Cenário do Proeja

Percebe-se que as políticas de educação e da assistência social estão organicamente relacionadas, conforme o art. 206, I, da Carta Magna de 1988, que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e articula-se à assistência estudantil para viabilizar a materialização da educação como direito universal, dever do Estado e da família.

16 A comissão foi instituída pela Portaria do IFMT n.º 2.322, de 28 de outubro de 2015, sob presidência de Luciana Maria Klant e tendo como demais membros: Bárbara Aline Almeida Faria, Elizabeth da Cunha Filha, Henriett Marques Montanha, Isabela Silva Campos, Renata Raizel Policarpo e Xisto Rodrigues de Souza.

17 A Subcomissão de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Várzea Grande foi instituída pela Portaria do IFMT n.º 3, de 19 de fevereiro de 2016, sob a presidência de Jelder Pompeo de Cerqueira e como demais membros: Carminha Aparecida Visquetti, Fernanda Lima Zanata, Marcilene da Silva Araújo e Sônia Maria de Almeida.

18 O plano foi aprovado pela Resolução do IFMT n.º 109, de 18 de outubro de 2017.

19 Salienta-se que o fenômeno da não permanência só poderá ser entendido quando se puder integrar todos os campi do IFMT de modo que mais se aproxime da realidade, identificando suas causas internas e externas. Esses fatores devem ser analisados considerando o contexto social/individual dos sujeitos educandos.

A assistência estudantil configura-se, portanto, como um direito social, ou seja, como um direito garantidor do exercício da cidadania plena, conforme Carvalho (2009). O usufruto dos direitos civis, políticos e sociais se traduz, na prática, em dignidade humana.

Tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB/1996 são marcos que concedem à assistência social amparo legal, e também a dimensão da valorização humana, despontando como um elemento essencial para a formação e transformação dos estudantes atendidos pela política assistencial. É essa ação que leva os estudantes a perceber que a escola é um espaço de autossuperação de sua condição social limitada, que leva muitos à mudança do olhar de que ela “não era o seu lugar”.

A ação social auxilia os sujeitos trabalhadores a reconhecer sua condição de carência social e romper com ela, transformando-se em sujeitos autônomos e autores de sua própria história²⁰.

Na perspectiva neoliberal, Souza J. (2017, p. 18) destaca que o auxílio financeiro aos estudantes em condições de vulnerabilidade social/econômica por vezes é carregado de estigmas, pois estão “[...] relacionados ao “não produtivo” e “ao não trabalho”, e como tal, as suas ações passam a se desenvolver no limbo de um sistema que atribui valor aos indivíduos pela sua capacidade de produzir riqueza para a reprodução do próprio sistema”.

Contrariamente à ótica neoliberal, a presente pesquisa entende que a assistência estudantil, por possuir um caráter universalizante, amplia a inclusão dos segmentos sociais historicamente excluídos do acesso à educação. Alarga, portanto, o espaço de atendimento da política de educação, colocando-a não como “benfeitora dos pobres”, e sim como ampliadora de direitos concentrados em uma minoria.

Percebe-se a importância e a necessidade urgente de um trabalho mais ativo com a comunidade escolar, de forma a esclarecê-la de que a assistência estudantil consiste em uma política, e que, como tal, se refere a um direito, e não a uma mera tarefa da instituição em executá-la.

Quando se indaga aos sujeitos trabalhadores do curso do Proeja do IFMT

²⁰ É importante a interface colaborativa entre as políticas de assistência social e de educação e o conhecimento das competências das demais políticas intersetoriais, que, em conjunto, ampliam o bem-estar do estudante. A articulação entre a assistência social e a educação, mediante a formação crítica e cidadã, constitui-se como ação desafiante, dado o contexto sócio-histórico que tem como principal agente de bem-estar social o mercado e enaltece a individualidade e a meritocracia. Nossa posição de articulação entre a assistência social e a educação tem como base a perspectiva dos direitos de cidadania social, constituindo-se como um movimento de contracorrente.

Campus Várzea Grande sobre a concepção de assistência estudantil que têm, percebe-se o repasse dos benefícios como um direito ou como uma benemerência do Estado, como a seguir:

[...] Eu não vejo como assim... uma ajuda da escola e um incentivo para mim, mas não vejo como um direito que a escola tem que me dar. Eu vejo que a escola tá assim... buscando por mim uma ajuda.[...]. (Estudante 1, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017).

[...] O IF é diferenciado, mas nós temos direito, eles têm recurso para dar esse auxílio para nós, até mais. O IF trabalha valorizando o nosso direito, porque nós temos direito [...]. (Estudante 2, grupo focal, Várzea Grande, MT, 12/12/2017).

Fica evidente na primeira dos sujeitos entrevistados que possui uma visão truncada da assistência estudantil, ou seja, a assistência estudantil se configura como um ato de bondade da instituição, enquanto na prática deve ser visualizada como um direito legítimo.

Com relação ao IFMT, percebe-se que esse direito precisa ser cumprido, pois, além de se tratar de um dever social, é também o cumprimento da função social de uma instituição formadora. Com ampla participação da comunidade escolar, em agosto de 2017²¹ foi realizado o I Fórum da Política de Assistência Estudantil do IFMT, convocado pela Pró-Reitoria de Ensino²².

O evento contou com a participação de gestores dos campi do IFMT, docentes, técnicos e estudantes, e permitiu um amplo debate sobre o teor das minutas de três importantes documentos: Política de Assistência Estudantil; Regulamento de Assistência Estudantil do IFMT; e Regimento do Fórum de Assistência Estudantil. Nos referidos documentos, a formação integral do estudante tem seu lugar de destaque.

No documento do IFMT, percebe-se que há o entendimento quanto à interface entre as políticas de educação e de assistência social, inclusive,

²¹ O I Fórum da Política de Assistência Estudantil do IFMT foi realizado nos dias 3 e 4 de agosto de 2017, no Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva. O evento ocorreu como cumprimento da meta n.º 15 da Política de Assistência Estudantil no IFMT: “Criar um fórum de discussão permanente sobre a Política de Assistência Estudantil do IFMT”, cuja previsão de criação estava marcada para 2015.

²² Memorando Circular n.º 330/PROEN/IFMT.

esta se pauta na afirmação da EP como política pública do Estado e funda-se em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam ações que objetivam a garantia do acesso, da permanência e da conclusão de curso pelos estudantes.

Vale ressaltar que as ações do Serviço Social envolvem a comunidade escolar, no sentido de convocar e garantir a participação de todos, e nesse processo de consolidação do Proeja, se mobilizem os núcleos de assistência estudantil para a elaboração de um planejamento não só para o acompanhamento dos estudantes contemplados pela política, mas também para realizar avaliações periódicas com as equipes envolvidas e com a comunidade estudantil.

Além disso, deve ainda realizar um trabalho intenso de divulgação acerca das políticas desenvolvidas e executadas pela assistência estudantil do campus.

Um desafio a enfrentar é o entendimento comum de que o Serviço Social está na instituição apenas para realizar o repasse de auxílios e verbas estudantis, sem considerar a dimensão político-pedagógica do Serviço Social, e assim exclui do debate a necessidade da ampliação dos direitos.

Destaca-se, portanto, a importância de uma ampla divulgação, para a comunidade interna e a sociedade em geral, da política de assistência estudantil, dos programas, das ações, dos recursos e dos critérios de acesso a ela no Campus Várzea Grande.

Considerações finais

No presente artigo percebeu-se que: historicamente a educação ofertada à classe trabalhadora foi pautada na formação da mão de obra, em vez de na formação humana qualificada para o mundo do trabalho, com disseminação histórica de uma visão preconceituosa do adulto analfabeto ou com pouca escolaridade, considerando-o um ser incapaz. Preconceitos sociais que estão presentes na memória social.

Um aspecto importante a se considerar é o acesso dos estudantes trabalhadores à escola, e, nesse sentido, é necessário convencê-los de que o IFMT é também o seu espaço e assim motivá-los, porque este é um público que precisa ser convencido do seu direito à educação.

Isso ocorre, geralmente, em função de sua baixa autoestima, historicamente construída pelas repetidas repetências, pelos afastamentos temporários das escolas e pelos modos como foram tratados nos espaços escolares e fora

deles. Por isso, a maioria dos trabalhadores considera que seu tempo de estudo já passou, ou que são incapazes de aprender, e que o direito à escola é só para as crianças.

No que se refere à permanência e à conclusão com sucesso dos cursos iniciados pelos sujeitos trabalhadores do Proeja, o grande desafio que ainda permanece é relativo ao afastamento temporário ou definitivo de alguns deles, afastamento muitas vezes denominado equivocadamente de “evasão”, pois transfere para o educando a responsabilidade pela sua não permanência no curso.

Na verdade, também se deve à falta de condições materiais da instituição e de subsistência desses sujeitos; as não aprendizagens; as dificuldades de relacionamento com os pares e/ou professores e demais profissionais na escola; a baixa autoestima, entre outros fatores que de certa forma contribuem para a “expulsão” dos estudantes trabalhadores da escola.

Há inúmeras especificidades que devem ser consideradas pela comunidade escolar para a oferta de um curso do Proeja. A pesquisa apontou algumas que possibilitam perceber que, se há baixa procura pelo curso e/ou alto índice de não permanência, é preciso repensar em relação à forma de oferta dos cursos, sobretudo no que diz respeito aos horários e dias da semana em que as aulas são ofertadas.

É fundamental viabilizar o acesso ao Proeja de acordo com as especificidades dos sujeitos, e questionar sobre qual tipo de escola ou de curso está sendo ofertado a eles. Destaca-se que não é o perfil do estudante que não se encaixa na escola ou no tipo de curso ofertado; é a instituição que precisa lançar estratégias de acolhimento e elaborar um currículo pensado *com e para* os sujeitos trabalhadores.

Ressalta-se a importância da política de assistência estudantil como elemento favorecedor do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes trabalhadores no processo de escolarização. É imprescindível, portanto, que o Serviço Social mobilize os núcleos de assistência estudantil para a elaboração de um planejamento de acompanhamento dos estudantes contemplados pela política, e também para realizar avaliações periódicas com as equipes envolvidas e com a comunidade estudantil.

Além disso, deve ainda realizar um trabalho intenso de divulgação acerca das políticas desenvolvidas e executadas pela assistência estudantil do campus, constituindo uma das interfaces de atuação dos profissionais do Serviço Social na instituição.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e Conscientização**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Revoga o Decreto 5. 478/2005. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos**. 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, jun. 2014a.
- _____. República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CFESS. **GT de Educação**. Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação. Brasília, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**. [s.d.]. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>.
- GÓES, Moacir de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): Uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **Censo populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- _____. **Cidades – Cuiabá/MT**: IBGE, 2014. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/cuiaba/panorama>> Acesso em: 20 nov. 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. IFMT. **Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso – PEIAPEE – IFMT**. Comissão Interna de Sistematização e Elaboração do Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT. Cuiabá, 2017.
- _____. **Projeto Político e Pedagógico do Curso de Técnico de Serviços de Condomínio**. IFMT, Campus Várzea Grande, 2015.
- LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1948.
- MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.
- SCOPEL, Edna Graça. **Olhares acerca do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de jovens e adultos no contexto do IFES Campus Vitória**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: Uma leitura das Campanhas Oficiais de 1947 a 1990**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- SOUZA, Jacqueline Domienne Almeida de. **Na Travessia: assistência estudantil da educação profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- VISQUETTI, Carminha Aparecida. **O Proeja na perspectiva dos educandos trabalhadores do IFMT Campus Várzea Grande**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, 2018.

DO CURSO PLANEJADO AO VIVENCIADO NO PROEJA DO IFMT - CAMPUS VÁRZEA GRANDE: AVANÇOS, DESAFIOS E DIFICULDADES

Sônia Maria de Almeida¹
Maria Emília de Castro Rodrigues²

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender a experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus Várzea Grande*, a partir da escuta dos professores, revelando elementos que contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do curso. Pelo recorte que fizemos, norteamos a observação da prática pedagógica do professor com base nas concepções e princípios definidos no Documento Base (2007), estabelecendo o confronto entre o discurso presente nas entrevistas dos professores pesquisados, o definido no documento e o que realmente pode ser constatado em sala de aula. A coleta de dados se deu pela revisão bibliográfica, questionário, entrevistas, análise documental e observação em sala de aula, e a metodologia foi o estudo de caso. Os resultados evidenciaram lacunas em relação à oferta do Proeja no *campus* que não se resumem apenas às práticas pedagógicas dos professores, que também contribuíram para o fechamento do curso. A prática pedagógica observada nos trouxe elementos para pensar sobre o processo educativo, com foco na educação do trabalhador para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Proeja. Currículo Integrado.

1 Mestra em Educação, pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Várzea Grande. E-mail: sonia.almeida@vgd.ifmt.edu.br

2 Doutora em Educação, professora aposentada da Universidade Federal de Goiás. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa do Mestrado Interinstitucional entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, intitulada *(Re)pensando o Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Várzea Grande a partir do olhar do(s) professor(es)*, inserida na linha de pesquisa Educação, trabalho e movimentos sociais, vinculada à pesquisa *Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais*, financiada pelo Obeduc/Capes.

Com a implantação do Proeja, a partir do Decreto nº 5.478/2005, nos Institutos Federais em todo o Brasil, verificou-se que no IFMT tal implantação não ocorreu em todos os *campi*, conforme Relatório de Gestão (IFMT, 2014) e Plano de Desenvolvimento Institucional (IFMT, 2014). O afastamento temporário ou permanente dos educandos nos cursos de Proeja ofertados nos *campi* do IFMT tem se elevado e devido a este motivo, muitos cursos foram extintos e os *campi* passaram a não mais ofertar a modalidade, como é o caso do curso investigado, cuja oferta de novas turmas foi suspensa em 2016/1.

Diante do exposto, este estudo se justifica por permitir um (re)pensar do Proeja no IFMT – *Campus Várzea Grande* e contribuir para a efetivação dessa política pública em todos os *campi* do IFMT. E ainda que haja diversos condicionantes – políticos, socioeconômicos, culturais e educacionais –, os quais convergem e influenciam para a elevação da evasão, questionou-se: Quais e como os elementos vivenciados na experiência do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja do IFMT *Campus Várzea Grande*, contribuíram para a permanência/não permanência dos educandos do curso?

Esta pesquisa elegeu como metodologia o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada com o uso de revisão bibliográfica, questionário, entrevistas, análise documental e observação em sala de aula. Os registros da observação, diálogos com o professor e educandos foram realizados em caderno de campo. A entrevista semiestruturada com o professor aconteceu após o término das observações, no sentido de apreendermos elementos que não foram possíveis de serem coletados na observação e por meio dos diálogos estabelecidos. A análise dos dados ocorreu com o cotejamento utilizando referenciais de Fri-

gotto, Ciavatta e Ramos (2005), e as concepções e princípios delineados no Documento Base (2007) do Proeja, que também foram norteadores para a observação da prática do professor.

As pesquisas relativas ao Proeja no IFMT na modalidade e esta indicam que os problemas são idênticos nos diferentes *campi* do IFMT. Os resultados desta pesquisa evidenciaram lacunas em relação à oferta do Proeja no *Campus* Várzea Grande, que não se resumem apenas às práticas pedagógicas dos professores, que contribuíram para a situação final das matrículas no curso em 2017/2, com 28 alunos afastados e 9 alunos concluintes, como: critérios inadequados para a escolha do curso; elaboração do Projeto Pedagógico do Curso sem a participação dos professores do *campus*; inexistência de um trabalho de divulgação permanente do curso; processo seletivo que se embasou em critérios que não atendem à realidade do sujeito da EJA; falta de formação inicial e continuada dos educadores para atuar no Proeja e ausência de práticas de planejamento coletivo. Neste texto, daremos ênfase na observação da prática pedagógica do professor do Proeja.

1 Os limites e as possibilidades em torno da prática pedagógica no Proeja Campus Várzea Grande

O plano de ensino é um documento que eu deixava pronto, entregava na direção, considerando como foco central a resolução de problema, mas acabava que na prática, no meu dia a dia eu modificava algumas coisas, porque na dinâmica de trabalho nem sempre as coisas acontecem exatamente como a gente coloca no papel. Então, de acordo com os acontecimentos, com os fatos e com minha lida com **eles eu acabava enfeitando ainda mais o pavão, porque eles precisam de coisas dessa natureza**, quanto mais beleza fizermos por eles, mais a gente acaba motivando. (Entrevista, P4, 20/03/2017, grifo nosso).

A observação da prática pedagógica em sala de aula se deu com o professor P10, que permitiu a observação e o acesso aos materiais utilizados nas aulas. Este professor tem formação específica em nível de especialização em Proeja, e consideramos que ele desenvolveria uma prática pedagógica que assumisse

a EJA enquanto campo de conhecimento específico, a partir das necessidades dos alunos e reconhecesse o seu papel na EJA.

Concebemos que a prática pedagógica dos professores está intimamente ligada às suas concepções de homem, educação, sociedade e norteiam o seu fazer-pensar, sendo por sua vez, orientada pelas condições sócio-econômicas e culturais do contexto em que estão inseridos. Procurando elaborar a sua concepção de mundo, de maneira crítica, coerente e consciente, pensando e escolhendo as formas de agir metodologicamente, participando enquanto sujeito na produção da história da humanidade, refletindo sobre ela, sendo guia de si mesmo - e não apenas guiado pelo exterior - tendo a marca da própria personalidade, sendo um intelectual orgânico das massas, o professor pode constituir uma 'práxis pedagógica'. Não uma prática qualquer, mas uma "práxis", na qual se obtém, pela crítica a concepção de mundo da qual faz parte, a clareza da concepção teórica subjacente à sua prática, ou seja, aquela que efetivamente embasa seu fazer pedagógico. (RODRIGUES, 2000, p. 171).

O professor observado ministrou uma disciplina no início do Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja em 2015/1, quando ingressaram na referida turma 30 alunos. Três anos depois, em 2017/2, no 6º e último semestre do curso, este professor assumiu outra disciplina, com os alunos que concluíram o curso. A observação em sala de aula deu-se no 2º bimestre letivo de 2017/2 (out. a nov.). A disciplina observada tem uma carga horária de 68 horas, com quatro aulas semanais, distribuídas em um dia da semana, das 18h50 às 22h25, e intervalo de 15 minutos.

Durante o período de observação da prática pedagógica em sala de aula, não foi realizada nenhuma reunião com o coordenador de curso e/ou o grupo de professores responsáveis pelas outras disciplinas do semestre, sendo este um dos fatores que dificultaram a efetivação da proposta do currículo integrado e da implantação e continuidade do Programa nos Institutos Federais (IF), dentre outros já constatados em nossa pesquisa e conforme apontado por Moura e Pinheiro (2009, p. 98):

[...] a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores contribui significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições.

Os fatores enumerados na citação acima se fizeram presentes nas falas dos dez professores entrevistados nesta pesquisa, e ao analisar a prática pedagógica observada cotejamos com o discurso dos professores entrevistados. Ao longo das observações, foi possível constatar que, embora houvesse a previsão das aulas para iniciar às 18h50, na prática elas só iniciavam às 19h, a fim de que o maior número de educandos pudesse chegar. Como forma de situar os educandos quanto ao conteúdo em estudo, em todas as aulas o professor realizava a revisão anterior, sendo perceptível que existia por parte deste a preocupação com quem faltou e perdeu o conteúdo.

Foi possível perceber que os alunos tinham muita liberdade na sala de aula. Em uma das aulas o professor iniciou o conteúdo falando de “ecologia e sustentabilidade”, favorecendo a interação e a participação dos alunos ao explorar e contextualizar o conteúdo com exemplos advindos da realidade dos próprios alunos, além de utilizar imagens a partir do *data-show*, sendo este um recurso bastante utilizado em todas as suas aulas. Ao fazer uma breve introdução do conteúdo a ser desenvolvido, o professor explicou que iria apresentar um vídeo. À medida que iam assistindo ao vídeo, os educandos faziam anotações e ao final o professor questionou em que momentos os educandos fizeram relação entre o vídeo e o conteúdo abordado na aula.

Cabe salientar que o conteúdo abordado foi ecologia e sustentabilidade. Contudo, um educando comentou um trecho do vídeo – a erosão dos ecossistemas e economias locais promovem um fluxo de pessoas que se deslocam

para as cidades à procura de empregos – e assim, trazendo para a sua realidade, relatou que profissionais de sua área de trabalho, construção civil, “tem que se sujeitar a trabalhar pela metade do preço, porque se ele não aceitar, outro aceita” (Registro Caderno de Campo, Educando 1, 11/10/2017).

Nesse sentido, o Documento Base (2007, p. 45) ressalta uma das características desse sujeito “são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral”. Percebe-se que o professor deu espaço para as observações dos educandos, porém, retornou ao conteúdo proposto. O professor alertou para o fato de o vídeo se reportar à realidade dos Estados Unidos da América (EUA), contudo, salientou que o que acontece no meio ambiente, seja na China, nos EUA ou em qualquer outro país, afeta também o nosso país, e que o vídeo produzido em 2007 ainda é atual e alerta para o consumo consciente.

Em outra ocasião, ao desenvolver o conteúdo de genética, o filme trabalhado, denominado *Gattaca – Experiência Genética*, permitiu uma discussão acerca da divisão do trabalho: trabalho manual, destinado às pessoas sem material genético selecionado e gerado naturalmente a partir da relação sexual, consideradas inválidas para aquela sociedade. Em contraposição ao trabalho intelectual destinado às pessoas geradas geneticamente a partir de material selecionado para serem perfeitas, porém a discussão voltada para a realidade do mundo do trabalho não foi propiciada pelo professor, possibilidade aberta não só pelo filme, como pelas discussões demandadas pelos próprios educandos, dada a realidade de vida deles. Todavia, o filme permitiu também a discussão de vários conteúdos da disciplina, com a conclusão dos conteúdos relativos ao segundo bimestre.

Nesse momento, o professor deixou de fazer uma discussão acerca do mundo do trabalho, conforme proposto pelo Documento Base (2007), e de propiciar a integração curricular, e estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA.

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a**

formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007, p. 43, grifo do autor).

Em se tratando da última aula observada, a pesquisadora realizou uma reflexão com o professor, no sentido de compreender se ele considerou a possibilidade da integração de sua disciplina com as demais, considerando a amplitude da temática que ele havia trabalhado com foco específico na disciplina de biologia.

O professor afirmou não ter tal percepção quando do momento de elaboração do plano de ensino e destacou a importância do olhar do pedagogo da instituição e do acompanhamento deste profissional aos docentes, enfatizando a necessidade deste na sala de aula em parceria com os professores, já que o pedagogo possui um conhecimento amplo do planejamento de todos os componentes curriculares pertencentes ao curso. O professor P10 evidencia em sua fala um dos motivos pelo qual não se percebe a integração curricular em sala de aula, quando este se refere à elaboração do plano de ensino da disciplina no *campus*.

Isso é com cada professor, cada docente faz da forma dele, então [...] Eu penso assim, que deveríamos talvez se encontrar, até conversar um pouco mais sobre os alunos, sobre o conteúdo, pra ver se está, se há uma conversa entre o meu conteúdo, com o conteúdo do outro professor. Mas isso não acontece, isso talvez seria o ideal, ou sei lá, perto do ideal, alguma coisa assim. Mas o planejamento fica a cargo de cada um, cada um planeja [...] Entrou na sala de aula, faz o trabalho e vai embora.

Pesquisador: Há espaço para discutir e planejar coletivamente?

[...] talvez até haja espaço, mas o que acontece é que os professores, às vezes, eles pensam assim, 'ah, o meu trabalho é esse, de tal hora a tal hora, e acabou a minha hora e eu vou embora mesmo' [...] Talvez seja esse o pensamento, talvez seja de alguns, mas eu acho que o espaço a gente cria [...] pode ir para um lugar diferente, ou pode ser aqui mesmo. Apesar de que o espaço

físico da nossa instituição é muito pequeno, mas a gente cria. (Entrevista, P10, 11/12/2017).

Diferentemente da percepção de P4, o Plano de Ensino vai muito além do mero cumprimento de uma obrigação. Contudo, é possível perceber na fala do professor P10 elementos que reafirmam a ausência de encontros para o planejamento coletivo, ficando a cargo de cada professor a tarefa de planejar sua disciplina individualmente.

Neste cenário, o que pudemos constatar na prática em sala de aula foi a ausência de uma proposta interdisciplinar com as demais disciplinas do curso, e a respeito do trabalho como princípio educativo proposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 74), enquanto educando trabalhador da EJA, “que na maioria das vezes retornam à escola ou a um curso de qualificação motivadas pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho”, e para atender a este sujeito:

Uma “nova” trajetória formativa não pode ser traçada linearmente por uma etapa de formação básica voltada para a compreensão geral da vida social e, depois, uma outra etapa que proporciona a instrumentalização para o exercício profissional. (p.74).

Ao discutirem os sentidos da integração entre EB e EP, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 74) ressaltam que:

Por essa razão, enquanto o princípio da integração educação básica e educação profissional tem, para jovens em idade escolar, um fundamento epistemológico, baseado na não dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, para os adultos trabalhadores esse princípio adquire também um fundamento existencial. Somente processos formativos integrados possibilitam o resgate do direito à educação básica simultaneamente à qualificação profissional, devido às condições concretas de vida desses sujeitos, que não admitem a permanência prolongada em processos educativos formais, sem que tal experiência tenha sentido e significado face às suas necessidades subjetivas e sociais.

O professor da EJA também precisa de muita sensibilidade e deve estar atento às necessidades do educando desta modalidade, no sentido de compreender seus contextos sociais, que perpassa pela apreensão desse sujeito em sua amplitude e complexidade. Pudemos constatar em vários momentos que o professor tem percepção quanto à realidade vivenciada pelos educandos.

Em uma das aulas o professor trabalhou a partir do vídeo “O micromundo dos artrópodes”, estabeleceu relação com o conteúdo que estava sendo abordado, além de permitir o questionamento e a discussão sobre o tema e, ao final, fez um fechamento do assunto para dirimir as dúvidas dos educandos. Como os educandos optaram por não ter intervalo, a aula encerrou às 21h45 para facilitar àqueles que necessitavam pegar ônibus para voltar para casa, pois o *Campus Várzea Grande* fica em uma região periférica do município e só tem uma linha de transporte coletivo.

Em suas aulas, o professor sempre utiliza slides e o quadro ao mesmo tempo, o que favorece em muito a aprendizagem dos educandos, haja vista que o escrever no quadro possibilita respeitar o ritmo de leitura e escrita dos educandos, enquanto que utilizar somente os slides dificultaria o acompanhamento dos educandos mais lentos.

Em pesquisa com vinte alunos de um Curso Técnico em Proeja no IF Goiano, cujo objetivo buscou compreender, a partir da visão dos alunos, quais estratégias eram consideradas mais eficazes para a sua aprendizagem em aulas expositivas “quer seja ditada, copiada do quadro, exposta via projetor multimídia ou trabalho com texto, foi a forma de avaliar a turma em relação à aceitação da exposição do conteúdo teórico” (FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 135), os resultados da pesquisa evidenciaram que:

[...] percebeu-se que os estudantes de maior idade, de 31 a 45 anos, que foram um total de 35%, demonstraram resistência em aceitar as aulas expositivas por meio do uso do projetor multimídia. [...] as aulas despertavam sonolência, pois havia muitas figuras e pouco texto [...] esses estudantes de maior idade demonstraram resistência e pouca habilidade em relação a essa tecnologia. Os estudantes mais jovens, na faixa etária entre 18 e 21 anos, e com menos de quatro anos fora da escola, foram mais receptivos às aulas expositivas com o uso de projetor multimídia. Já os estudantes mais velhos preferiam aulas, na sala

de aula, utilizando o quadro de giz [...] que] torna a aula mais lenta, pois o estudante copia o conteúdo, para depois prestar atenção na explicação da professora. Com essa observação, pôde-se constatar também que os alunos de maior idade obtinham notas menores. [...] A estratégia mais aceita pelos estudantes foi a aula expositiva ditada. [...] a professora observou maior companheirismo entre os colegas, que se mantiveram unidos, além de anotarem todo o texto ditado. A aula ditada tinha suas pausas para explicações do que foi ditado pela professora. (FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 136-138).

As especificidades dos sujeitos educandos do Proeja vão além das estratégias que o professor precisa utilizar para garantir que a aprendizagem ocorra em sala de aula. Foi possível perceber que das 18h50, quando inicia a aula, até por volta das 19h40, a movimentação de chegada dos alunos é constante, pois os alunos do noturno, principalmente os do Proeja, chegam e entram a hora que podem, e para os alunos do turno diurno – do Ensino Médio Integrado regular –, a tolerância de atraso é de 15 minutos, não sendo permitida a entrada do aluno após esse tempo, e ele precisa aguardar o início da próxima aula para a autorização de sua entrada em sala de aula. O *Campus Várzea Grande* em 2017/2 ofertou o Curso de Proeja – uma turma – motivo pelo qual algumas especificidades do público do noturno são consideradas, por se tratar de estudantes trabalhadores.

[...] o professor chega aqui, tem um grupo de trabalhadores que tem um monte de situação, que é diferente de você passar o conteúdo para o adolescente, que o adolescente praticamente está para estudar, ele está ali, esse é o trabalho dele, é estudar. Enquanto que os adultos, eles têm outros afazeres, têm filhos, têm trabalho, têm seus problemas de pagamento de dívidas e tudo mais, então eles vêm com um monte de carga um pouco mais pesada. E aí às vezes chega na sala de aula e a escola não contribui com aquilo, com a realidade deles. Eles querem alguma coisa dentro da realidade, às vezes, isso faz com que eles vão se afastando e, às vezes, faltam uma vez, faltam duas vezes, depois não vêm mais. Acabam desistindo da escola. (Entrevista, P10, 11/12/2017).

A fala do professor P10 denota a sua percepção acerca das especificidades do sujeito educando trabalhador da EJA e como este considera tal realidade em seu planejamento e em sua prática pedagógica na sala de aula. Tal iniciativa corrobora com o exposto no Documento Base (2007) ao se pensar que os sujeitos da EJA têm idade superior ou igual a 18 anos “com trajetória escolar descontínua, [... faz-se necessário] tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA” (BRASIL, 2007, p. 45).

Em uma aula, um aspecto que chamou atenção foi o fato de que, quando o professor percebia que os educandos apresentavam sinais de cansaço, estes eram liberados para irem ao banheiro e tomar água, como forma de recompor as energias. Para Fonseca, Oliveira e Santana (2010, p. 136-138), a postura do professor que atua no Proeja é enfatizada enquanto sujeito do processo.

A postura do professor, o carisma e a sensibilidade de saber entender os limites de cada aluno foram evidenciados por este estudo, que observou que o aprendizado decorre mais do encontro de indivíduos e da metodologia de ensino do professor do que da disciplina propriamente dita. Melhor dizendo, foi observado que, no Proeja, além da importância de lançar conteúdo durante as aulas, observar a assimilação do conteúdo torna-se um ponto de sucesso para o objetivo do curso.

Ao abordar o conteúdo da genética com ênfase na “Genética Mendeliana”, o professor falou sobre as informações genéticas e a influência dos genes dominantes e recessivos na transmissão hereditária das características de um organismo a seus filhos. Trata-se de um conteúdo complexo, mas os educandos foram realizando associações com exemplos na própria família.

Ao apresentar o conteúdo acerca da Primeira Lei de Mendel, o professor aplicou algumas atividades utilizando o Quadro de Punnet. Por se tratar de uma turma pequena, o professor chamou os educandos para resolverem a atividade no quadro e assim conduziu a explicação do conteúdo e o esclarecimento das dúvidas dos educandos de modo que toda a turma participasse. Com isso, percebe-se que o professor realizou a avaliação no sentido de perceber se os educandos compreenderam o conteúdo, aproveitando para fazer as intervenções necessárias.

Ao ser indagado sobre os desafios e dificuldades vivenciados na implementação das práticas pedagógicas e demais aspectos do processo educativo, P10 explicita a relevância na elaboração de cada aula de forma a contemplar as especificidades do sujeito educando do Proeja, tornando a aula mais atrativa, significativa e procurando o envolvimento do educando com o conteúdo ministrado.

Então, desafios são muitos, é cotidiano, é diário. Então, eu tenho aula com eles na quarta-feira, no domingo eu já começo a preparar as aulas deles. Então, os desafios são grandes, com o Proeja é muito maior o desafio que com o pessoal do ensino médio, no caso da questão de que eles por qualquer coisa eles não vêm mais. [...] Então, são desafios assim que eu me imponho, coloco isso pra mim, pra ver se as minhas aulas fluem, melhorem, procuro fazer com que eles vão ao quadro, que eles escrevam, que eles também participem. (Entrevista, P10, 11/12/2017).

Ao final de uma aula, uma educanda perguntou ao professor se o conteúdo que é desenvolvido no Proeja é o mesmo conteúdo que é trabalhado com os educandos do curso Integrado regular; e se o conteúdo que é abordado com os educandos do curso Integrado regular também é corrido. O professor explicou que, assim como o Proeja, o Ensino Médio Integrado regular tem um conteúdo a cumprir, porém, a carga horária do Integrado regular (2.400 horas de base comum) é bem maior que a carga horária a ser cumprida no Proeja (1.200 horas de base comum), conforme exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p. 240). Para o componente curricular observado percebe-se uma diferença acentuada na carga horária desenvolvida nos cursos do Ensino Médio Integrado regular (204h em dois semestres) e no Proeja (68h) ofertados no *Campus*.

As indagações feitas pela educanda nos levaram a refletir acerca dos motivos presentes em tais questionamentos: a educanda estava fazendo comparação entre o conteúdo ministrado no Ensino Médio Integrado regular e no Proeja? Ou da carga horária entre as duas modalidades? Tais questionamentos poderiam indicar dificuldades de aprendizagem por parte da educanda?

Diante desta constatação, por meio de um diálogo informal com a educanda, buscamos identificar suas angústias, aspirações e expectativas com

relação aos questionamentos feitos ao professor. A educanda esclareceu sobre sua dificuldade em acompanhar a disciplina com a apresentação de um conteúdo a cada semana e acrescentou:

Na época em que eu estudei, o professor passava exercícios para a gente resolver, então a gente aprendia. Depois eu voltei a estudar e foi tudo muito rápido, eu fiz o ensino fundamental em um ano na EJA. Fiz o processo seletivo aqui no IFMT para o Ensino Médio, mas achava que nem ia ser chamada. (Registro Caderno de Campo, Educanda 2, 07/11/2017).

A situação apresentada pela educanda demonstrou a sua capacidade de autoavaliação e proporcionou ao professor um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, sendo este um dos momentos de avaliação que não se resume apenas em provas.

[...] quando se trabalha com pessoas adultas, o professor precisa reconhecer que ele possui características diferentes do aluno do ensino médio regular, como habilidades e dificuldades no mundo em que vive. Isso faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999, p. 60 apud FONSECA; OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 125).

Ao ser indagado sobre as facilidades encontradas no trabalho realizado com os educandos do Proeja, o professor P10 denota a sua percepção a respeito das especificidades do educando do Ensino Médio Integrado regular e do educando do Proeja.

Facilidades é o interesse deles, os alunos são interessados mesmo, qualquer coisa que você coloca no quadro eles estão escrevendo, mesmo que não está entendendo, mas eles escrevem porque eles querem ter no caderno. E isso é uma facilidade. O aluno, se você falar 'olha pessoal, naquela aula tal', aí eles vão lá no caderno e tem tudo anotadinho e se você colocar uma vírgula no canto

do quadro, eles colocam isso no caderno. Diferente do ensino médio, que eles nem abrem o caderno, se você não falar com eles, eles não abrem o caderno. (Entrevista, P10, 11/12/2017).

Cabe ressaltar que, em muitas situações em sala de aula, o educando do Proeja não se sente confortável para expressar suas dúvidas, suas dificuldades, como revela a pesquisa de Fonseca, Oliveira e Santana (2010, p. 134), ao enfatizar sobre o olhar atento do professor.

[...] cuidado que o professor deve ter com a apreensão do conteúdo pelo aluno deve-se também ao fato de a timidez ser bem constante entre os alunos do Proeja, justificada talvez pela diferença entre as idades dos estudantes. Observou-se que os estudantes mais velhos pensam que os mais jovens já apreenderam o conteúdo, no entanto, os estudantes mais jovens pensam que o mesmo ocorreu com os primeiros.

Analisando o histórico escolar da educanda apresentado no ato da matrícula no IFMT, observamos que ela concluiu o ensino fundamental na rede estadual, sendo submetida a processo de classificação conforme a Resolução CEE/MT nº 002/2009³, e, de acordo com a Resolução CEE/MT nº 005/2011, concluiu os nove anos do ensino fundamental em um ano, o que nos faz refletir sobre a fala da aluna ao afirmar “[...] depois eu voltei a estudar e foi tudo muito rápido, eu fiz o ensino fundamental em um ano na EJA”.

Alguns autores⁴ discutem acerca da modalidade marcada pela oferta de uma educação aligeirada, que não garante uma formação plena do sujeito trabalhador. Não se pode afirmar que esta é uma prática da Secretaria de

3 Esta resolução define no artigo 65: “Classificação é o posicionamento do educando em etapa organizada sob a forma de série, ano, fase, período semestral, alternância, ciclo, período de estudo, grupo não seriado ou outra forma adotada pela escola”.

4 Ventura e Rummert (2011, p. 72) enfatizam que: “as práticas assumidas por muitas secretarias de educação em nosso país, [...] ainda é profundamente marcada pela lógica do supletivo [...], deixando, por isso, de responder à realidade e características desses alunos”, e pouco têm considerado as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Educação-MT⁵, sendo este apenas um caso identificado entre os nossos alunos do Proeja, o que requer estudo e pesquisa acerca do processo de classificação e reclassificação dos alunos.

Ao final do curso, somente nove alunos concluíram com aprovação. Dos nove alunos que finalizaram o Curso Técnico em Serviços de Condomínio – Proeja no *Campus* Várzea Grande, oito concluíram o ensino fundamental na Rede Municipal e/ou Estadual em Mato Grosso. Destes, uma aluna concluiu o ensino fundamental através da EJA Projovem Urbano e cinco concluíram na modalidade EJA.

Por ser um estudo acerca da prática pedagógica do professor que atua no Proeja, esperava-se que tal prática estivesse embasada nas premissas do currículo integrado e nas especificidades da EB, da EP e da EJA.

Para Lottermann (2012, p. 99): “existem poucas certezas em relação ao Currículo Integrado, uma delas é a de que ele só é possível se acompanhado por permanente atividade de formação e planejamento”, e esta pesquisa constatou a inexistência de políticas de formação continuada e a ausência de práticas pedagógicas que envolvam o planejamento coletivo, no *Campus* Várzea Grande, apesar de estes fatores estarem presentes no Documento Base (2007).

Considerações finais

Ao concluir esta investigação, evidenciamos os limites e as possibilidades em torno da prática pedagógica docente como elemento fundante da permanência e êxito dos educandos do Proeja no IFMT *Campus* Várzea Grande. Todavia, os fatores identificados não se resumem apenas às práticas pedagógicas dos professores, pois, desde a sua criação, percebeu-se a fragilidade no planejamento do Projeto Pedagógico do referido curso, que culminou com a falta de formação inicial e continuada dos profissionais que nele atuaram, nos três campos em que devem se integrar educação básica (EB), profissional (EP) e EJA, forjada no sentido pleno do termo: com apreensão dos princípios que norteiam o currículo integrado; e principalmente uma política que atenda aos anseios, necessidades e especificidades da EJA.

5 Bognar (2017) salienta que a Resolução CEE/MT nº 005/2011 alterou o funcionamento e a organização da proposta pedagógica dos CEJAs, com redução da carga horária do trabalho pedagógico, o que ocasionou a redução da carga horária do educador e da formação em serviço, desconsiderando os interesses postulados pelo Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT) “o qual demonstrava a insatisfação de educadores e educandos da EJA” (p. 16).

A prática pedagógica, com foco na educação do trabalhador para o mundo do trabalho, apontou: um educando trabalhador, que tem responsabilidades com o próprio sustento e de familiares; a necessidade de compreender as especificidades destes sujeitos da modalidade – questão visual, o material didático pedagógico; o considerar os ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados; a baixa autoestima dos educandos; a abertura ao diálogo e à escuta aos alunos; a articulação dos conhecimentos técnico-científicos com os cotidianos, dando sentido e significado aos conhecimentos trabalhados –, de propiciar a aprendizagem e a retomada dos conhecimentos quando os educandos não puderam estar presentes ou não apreenderam aquele conteúdo. Porém, muito há que ser feito, uma vez que inexistente um projeto educativo coerente com as reais necessidades e realidade dos sujeitos da EJA no IFMT *Campus* Várzea Grande.

REFERÊNCIAS

- BOGNAR, I. **O Percorso Formativo de Educadores de Jovens e Adultos em Colíder/MT (1982 a 2009)**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, 2017.
- BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. MEC/SETEC. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2007.
- FONSECA, C. A.; OLIVEIRA, J. de F. A. C.; SANTANA, L. E. A busca de uma aprendizagem significativa para alunos do Proeja: estratégias adotadas no curso Técnico em Agroindústria do IF Goiano *campus* Morrinhos. 2010. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F de (Orgs.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral do trabalhador**. 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- MATO GROSSO. CEE/MT. **Resolução nº 002/2009-CEE/MT**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
- _____. CEE/MT. **Resolução nº 005/2011-CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, n. 82. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nov. 2009, p. 91-108.

RODRIGUES, M. E. C. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. 2000. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2000.

VENTURA, J.; RUMMERT T. S. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011.

MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: PERCEÇÃO AMBIENTAL DE JOVENS ALUNOS ACERCA DA ÁGUA (IFMT)

Adelson da Costa Ribeiro¹

Tadeu João Ribeiro Baptista²

Resumo

O debate sobre a Percepção Ambiental (PA) revela-se importante para a Educação Ambiental (EA) dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), em prol da formação dos jovens estudantes sobre as questões socioambientais. O objetivo deste estudo é verificar a PA dos discentes ingressos no Ensino Médio Integrado de Edificações e Meio Ambiente do *Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva* e do *Campus Cuiabá Bela Vista*, além de ser possível também: identificar a PA de grupos escolares diferenciados por cursos; e delinear alguns aspectos para estratégias mais assertivas aos procedimentos das ações de EA no IFMT. Metodologicamente a pesquisa é descritiva e apresenta natureza quanti-qualitativa, sendo os dados obtidos através de questionário aplicado aos participantes. Ao se analisar os dados, os resultados demonstram que na questão dos diferentes níveis de categorização em relação ao ambiente foi detectado que os alunos apresentam apenas o que poderia ser chamado de percepção ambiental e isto reflete na profundidade não adequada sobre o saber ambiental. A conclusão da pesquisa apresenta mudanças no estudo de percepção para a verificação do Nível de Consciência Ambiental dos indivíduos, no intuito de auxiliar a EA a agir nos indivíduos da sociedade moderna.

Palavras-chave: Percepção Ambiental. Jovens. IFMT.

1 Mestre, professor DE do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). E-mail: adelson.ribeiro@cba.ifmt.edu.br

2 Doutor, professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Introdução

O debate deste tema de pesquisa revela-se importante para as áreas do conhecimento relativo ao meio ambiente, bem como para a Educação, em particular, a Educação Ambiental (EA) e, principalmente, para a melhoria da organização e das estratégias e práticas pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), auxiliando no desenvolvimento do conhecimento dos jovens estudantes sobre as questões socioambientais.

De acordo com Fernandes et al. (2003), a pesquisa da Percepção Ambiental (PA) é o *ponto de partida* para as soluções dos problemas ambientais em pauta na atualidade, pois através dela se verificam as inter-relações das questões sociais, educacionais, culturais, econômicas, bem como as trabalhistas. Os dados apreendidos em uma pesquisa da PA refletem não só a realidade individual, como também, aspectos coletivos da sociedade na sua relação com a natureza. Fornece ainda alicerce para as ações de educação ambiental nas comunidades do estudo no ambiente formal e para as atividades não formais.

A água é o recurso natural do meio ambiente que pode ser considerado o mais importante, devido a sua imprescindibilidade para a vida no planeta. As metas para uso racional da água nas organizações federais brasileiras estão cada vez mais rígidas. Isto trouxe à tona reflexões sobre a política ambiental no IFMT, na qual nota-se uma possível dificuldade no planejamento dos programas, provavelmente pelo desconhecimento do público a ser envolvido, além da falta de uma política ambiental interna da própria instituição.

Várias são as pesquisas relativas à percepção ambiental, como os trabalhos de Castoldi et al. (2009), Malafaia e Rodrigues (2009), os quais foram tomados como referência do presente estudo. Estas pesquisas sobre percepção do meio ambiente diferem do presente estudo em que tem foco especial para a água.

A hipótese é de que, havendo diferenças nestas percepções, elas podem revelar fragilidades no desenvolvimento do saber ambiental dos discentes, bem como, no processo de formação da cultura ambiental realizado pela Educação Ambiental, na instituição de ensino do presente estudo.

O estudo buscou resposta à temática: qual é a percepção que os alunos ingressantes nos cursos integrados do IFMT em 2016 têm a respeito da água? O que acarretou no objetivo desta pesquisa em verificar a percepção ambiental dos discentes ingressados no Ensino Médio Integrado de Edificações e Meio

Ambiente do *Campus* Cuiabá Octayde Jorge da Silva e do *Campus* Cuiabá Bela Vista, respectivamente. E ainda consideraram-se como outros objetivos interligados à questão: (1) identificar a PA de grupos escolares diferenciados por cursos, com foco também sobre o recurso natural água; e (2) delinear os aspectos importantes para a configuração das estratégias mais assertivas aos procedimentos das ações de EA no IFMT.

Metodologicamente, a pesquisa é descritiva, a qual é normalmente utilizada quando:

[...] o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas [...], seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, [...] etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 10).

Esta pesquisa apresenta, ainda, natureza quanti-qualitativa. Os dados foram obtidos através de questionário aplicado aos alunos matriculados no ano letivo de 2016, nos cursos já mencionados. Segundo Gressler (1993 apud CASTOLDI, 2009), o questionário é um procedimento ágil, com menos controle sobre o indivíduo, permitindo tempo para reflexão sobre as respostas, e a organização e posterior análise dos resultados, gerando dados quantitativos, inclusive.

A especificidade da delimitação à modalidade do integrado vem do interesse da pesquisa por verificar a percepção ambiental de jovens alunos do ensino médio. Além do fato de não existirem trabalhos anteriores sobre a percepção dos alunos do ensino médio do IFMT, ou seja, faltam dados iniciais de percepção dos estudantes para uma análise, deste modo, impossibilita avaliar a evolução dos alunos na instituição, por exemplo, sobre os formandos.

A escolha deste curso de Edificações justifica-se pelo fato de ser um curso que ocorrem processos, no ensino técnico-prático e ao longo de vida profissional, que fazem uso de água de modo profuso, a exemplo da preparação de concreto e argamassa, da lavagem de máquinas, equipamentos e ferramentas, ou ainda da molhação de acessos e vias internas de obras.

Aplicou-se a pesquisa também aos alunos do curso de Meio Ambiente, que foi criado mais recentemente no *Campus* Bela Vista, em Cuiabá, este curso não existe no *Campus* Cuiabá Octayde. A escolha dos alunos desse curso advém da hipótese de que os seus ingressantes possuem diferenças de

conhecimentos e percepção que formam a cultura ambiental em relação aos alunos ingressantes do curso de Edificações, possibilitando a comparação dos resultados entre os cursos.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT (CEP/IFMT) com número CAAE: 61687516.3.0000.8055. Durante o processo de aprovação, a pedido da CEP/IFMT, foi retirada a informação sobre sexo (masculino ou feminino), dado comum em qualquer pesquisa social e que seria interessante para o presente estudo para traçar o perfil dos envolvidos.

Os critérios de inclusão dos alunos participantes da pesquisa foram: alunos menores de 18 anos, não repetentes, que apresentaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos seus representantes legais (pais ou tutores), tendo em anexo a cópia de documento comprobatório ou mostrando o documento, além de preencherem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); alunos devidamente matriculados no primeiro ano do IFMT nos cursos já mencionados; também se torna critério de inclusão a presença voluntária do estudante, no local e data da aplicação do questionário.

Deste modo, os critérios de exclusão foram: os alunos que não atenderam a todos os critérios de inclusão acima relatados, ou seja, alunos de outros cursos, alunos não matriculados regularmente no primeiro ano, com 18 anos completos, alunos que não apresentaram o TALE e o TCLE devidamente assinados. Foi garantido o sigilo aos participantes, que não terão seus nomes ou fotos divulgados sem prévia autorização, pois a pesquisa está em total consonância com os critérios bioéticos preconizados pela Resolução/CNS nº 466/2012 a respeito de estudos envolvendo seres humanos.

O estudo de campo foi realizado após aprovação da CEP/IFMT, ocorrida em fevereiro/2017, e que coincidiu com o período de provas bimestrais, por isso, se efetivou em março/2017. Ressalta-se que no curso de Edificações oferecem-se 50 vagas para alunos divididos em duas turmas de 25 alunos, anualmente, e no curso de Meio Ambiente, 30 vagas, perfazendo um total de 80 alunos ingressantes nesses cursos, ou seja, o máximo de 80 participantes neste estudo. A análise dos dados do questionário foi feita a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

O presente capítulo se estrutura em duas seções. Na primeira seção se aborda *a crise hídrica da modernidade*. A busca do homem em dominar a

natureza, acarretando os problemas ambientais globais da atualidade, na qual se destacam a crise da água e as suas consequências para a saúde humana. Assim, a EA é apontada como ferramenta para formação de cidadãos mais conscientes, principalmente dos mais jovens, discutindo-se ainda a influência das mídias na relação da juventude e o meio ambiente. Traz o significado da percepção e diferenciando-o de termos similares à PA, como: representação ambiental, concepção ambiental e consciência ambiental.

Na segunda seção são apresentados os resultados sobre a percepção dos alunos de acordo com os dados coletados, que são organizados em tabelas, procedendo-se à discussão dos dados, comparando-os com os de outras pesquisas selecionadas com relação ao tema, como: Silva (2016), Peltz (2010), ampliando o debate com o cruzamento entre os vários aspectos postos na presente pesquisa. A sistematização da visão ambiental dos alunos entrevistados, que poderia ser: *romântica, reducionista, utilitarista, abrangente* e a *socioambiental*, conforme Reigota (1995) e Fontana et al. (2002 apud MALAFAIA; RODRIGUES, 2009).

Na *conclusão* buscou-se demonstrar a percepção ambiental dos alunos e as contribuições que se apreenderam neste trabalho, com enfoque nas proposições para a Educação Ambiental, principalmente, do IFMT, a fim de auxiliar a atingir suas metas dentro do contexto socioambiental. Foi sugerida, por fim, uma nova utilização prática da PA para a verificação do Nível de Consciência Ambiental.

1 A crise hídrica da modernidade, educação ambiental e a percepção ambiental da juventude

A busca do homem pela manipulação eficiente sobre a natureza e a exploração dos recursos naturais ambientais teve seu esplendor no advento da Revolução Industrial no século XVIII, somada ao exponencial desenvolvimento da ciência e tecnologia na época, tendo como referência ou justificativa o progresso do gênero humano, conceito este bastante contraditório apontado por Tassara (2006).

Para ela, o equívoco na visão positivista sobre o termo progresso é ser contínuo e ilimitado, conceito bastante combatido também pela escola de Frankfurt no século XX. Segundo a autora, o progresso:

[...] vinha se referindo, em seu sentido radical e quando não acompanhado de especificação adjetiva, à história universal do gênero humano e indicava um processo presumido de avanço contínuo e unilinear, no qual as aquisições se acumulariam concorrendo para um aperfeiçoamento das condições materiais e morais do gênero humano, supostamente ilimitado. (TASSARA, 2006, p. 225).

Diante da industrialização europeia, a degradação ambiental se torna uma consequência aceitável em vista do progresso atingido, o que também legitimou o desejo de melhorias de condições materiais e sociais da burguesia. Entretanto, nas décadas de 1970 a 1990, se observa uma conscientização sustentável em prol do meio ambiente de alguns setores da sociedade na contramão dos preceitos neoliberalistas.

Um dos marcos dos caminhos que levam ao desenvolvimento sustentável é o Relatório Brundtland, trabalho proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o conceito de desenvolvimento sustentável. Mas o conceito de desenvolvimento sustentável e humano defendido pela ONU não supõe mudanças nas relações vigentes e inseridas pelo capitalismo, pontuando como se os recursos naturais fossem ilimitados e sua exploração sustentável não afetasse o meio ambiente.

Por isso, Loureiro (2004, p. 16) aponta que “[...] dialeticamente falando, para construirmos um novo patamar societário e de existência integrada [...], precisamos superar as formas de alienação que propiciam a dicotomia sociedade/natureza”.

Perante o desenvolvimento tecnológico e da ciência da atualidade, o ser humano deveria ser capaz de encontrar soluções, resolver os problemas e equacionar a crise ambiental do mundo contemporâneo. A mesma ciência tecnológica e também a social que se engajaram, no desenvolvimento do modelo de produção proposto, não conseguem dar soluções substanciais às questões ambientais, deste modo, a crise ambiental “[...] é, portanto, uma **crise política da razão**” (TASSARA, 2006, p. 227, grifo nosso).

Para Leff (2011, p. 309), a crise ambiental é compartilhada por uma *crise de civilização*, “[...] que se manifesta pelo fracionamento do conhecimento e pela degradação do ambiente, [...] guiado[s] pela racionalidade tecnológica e pelo mercado livre”. O fracionamento do conhecimento, principalmente

o das ciências da natureza, dificulta os estudos voltados ao meio ambiente e sua complexidade, que seriam importantes para se desenvolverem soluções às questões ambientais mais pertinentes.

A negação da complexidade ambiental traz como consequência a *crise do saber ambiental*, a qual surge “[...] como todo um campo do real negado e do saber desconhecido pela modernidade” (LEFF, 2011, p. 309). As crises trazidas pela modernidade são embasadas no pragmatismo do modelo econômico vigente no mundo.

Destaca-se das crises ambientais da atualidade a crise hídrica. A questão do estresse hídrico pela demanda de consumo acarreta o declínio da disponibilidade do recurso natural água em várias regiões do mundo. Observa-se que o fenômeno escassez também tem ligação com o crescimento populacional (principalmente com a urbanização) e com o aumento do consumo das mercadorias produzidas.

Ainda segundo Tundisi (2008), a escassez é advinda de mudanças climáticas que provocam eventos hidrológicos extremos como chuvas intensas favorecem períodos longos de seca, o que aumenta, por conseguinte, afetam mais as populações carentes.

Outras consequências desse “[...] conjunto de problemas [...], e, em resposta a essas causas, há interferências na **saúde humana e saúde pública**” (TUNDISI, 2008, p. 8, grifo nosso). Isto afeta de modo significativo a qualidade de vida dos indivíduos e influencia o desenvolvimento econômico e social da sociedade a que eles pertencem. Mesmo com os avanços científicos e tecnológicos, a demanda de água torna-se fator limitante e crescente ao modo de exploração que a sociedade moderna preconiza.

A EA se apresenta como possibilidade de transformações culturais com o intuito de formação de uma consciência ambiental nos indivíduos, afastando-os do enfoque ecológico. Para tanto, é necessário a troca de conhecimento entre os profissionais educadores das disciplinas científicas nas relações multidisciplinares³ ou interdisciplinaridade.

A transversalidade consta nas diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) juntamente com a interdisciplinaridade. No entanto, esta última, para Leff (2011), deve ser superada pela transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade ocorre quando há a desconstrução disciplinar, na busca

³ Multidisciplinaridade é a “[...] colaboração de profissionais com diferentes formações disciplinares” (LEFF, 2011, p. 312).

da reconstrução de uma nova racionalidade ambiental através da inter-relação do conhecimento científico com o “não científico”, ou seja, também da realidade dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, a EA torna-se ferramenta plausível para a construção e reconstrução do novo saber ambiental e também social, para formação de cidadãos com consciência socioambiental, junto aos espaços formais de educação hibridados com os não formais, para ir contra a cultura estabelecida como dominante que expropria a natureza e o próprio homem, mesmo diante do uso intenso das mídias.

As conquistas tecnológicas efetivamente alteraram a forma de comunicação entre as pessoas, isto é histórico para os jovens modernos. A mídia tradicional, ou de massa, quando aborda algumas temáticas a respeito dos jovens, traz normalmente informações de cunho cultural e de comportamento, dentro do padrão estabelecido, evidentemente.

A intensidade dessa atuação das mídias sobre os jovens pode ser entendida no uso do aparato tecnológico para divulgação, quase que simultânea, dos problemas dos jovens que ainda não estão integrados à ordem estabelecida. Atuação que se denomina socialização, integralização ou racionalização dos indivíduos.

Percebe-se ainda que este processo, mesmo que seja sem armas, tende a ser violento, uma vez que o indivíduo não deve aceitar passivamente o controle de seus instintos naturais, uma vez que, “[...] as renúncias que disto resultam não ocorrem sem atritos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 133).

Paulatinamente, os indivíduos divergentes têm seus instintos naturais dominados para ajustar-se aos padrões e normas aceitáveis, à medida que vão se distanciando de seus ideais políticos, transformando e “[...] desenvolvendo atitudes e opiniões políticas adequadas às necessidades da sua nova situação” (IANNI, 1968, p. 140). Ocorre a “perda” das convicções do indivíduo adquiridas anteriormente, tornando meramente transitórias tais convicções, num processo bastante repressivo, mas que para os indivíduos alienados é a normalidade da situação real.

A atuação na completa transformação do indivíduo continua posteriormente em vários momentos de sua vida, realizando a manutenção da personalidade do indivíduo dentro dos padrões exigidos pela sociedade atual, atuando também no seio familiar, pois os “[...] primeiros sintomas da própria alienação, que se manifesta no próprio lar” (IANNI, 1968, p. 230).

A interferência da mídia também chega à instância escolar. A mídia de massa que pretende ser parceira na interdependência entre as instâncias tradicionais e destas com ela mesma, pois se percebe que “[...] para o bem ou para o mal, [...] [a mídia] está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações” (SETTON, 2002, p. 109).

Por meio da percepção ambiental seria possível verificar, por exemplo, se a interferência da tecnologia entre os jovens é de todo ruim ou não, pois, todavia, as mídias podem vir a auxiliar na divulgação de ideias ambientalistas conectando todas as juventudes. Por esta razão é necessária a melhor compreensão sobre a percepção ambiental.

Merleau-Ponty (2011) ilustra a importância da percepção empírica ou segunda, na percepção do objeto pelo sujeito, do qual se pode abstrair ainda que a percepção não seja uma operação intelectual ou do pensamento tão somente, como se pensava na visão do sujeito cindido, mas uma interação através dos sentidos do corpo. Para o autor, a percepção é uma atividade do corpo, o que é contrário aos preceitos clássicos empiristas e positivistas do corpo e mente cindidos.

A experiência perceptiva é uma experiência do corpo, pois, antes de haver reflexões mentais para ocorrer objetivação, o mundo é reconhecido por meios subjetivos do corpo, na corporeidade. Deste modo, no interior do sujeito, a percepção indica desde o fato de seu nascimento:

[...] **a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento.** Eis por que eles obstruem a consciência e são opacos para a reflexão. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 342, grifo nosso).

Mas o que difere a percepção da representação? Na psicologia social, interessante é apresentar, neste estudo de representações, a questão da importância da representação social para a coletividade, em que o entendimento da representação social é o adotado neste estudo:

[...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem [...]. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e

ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. (MOSCOVICI, 2007, p. 46-48).

Divergindo frontalmente ao que se compreende de percepção como atividade corporal, a concepção, ou o ato de.

[...] “conceber” é uma operação da mente, um modo de pensar específico do qual se está ou se pode estar consciente. Porque é uma operação da mente, “concepção” é uma ação, e essa só pode provir de algo que é “vivo” e “ativo”. “Concepção” supõe um “poder no ente que [a] opera” sobre. (REID, 2002, p. 20-22 apud PICH, 2010, p. 145, grifo do autor).

A necessidade de estudar a consciência ocorre devido ao fato de que, na história da filosofia, a busca incansável pela verdade como foco primordial passa pelo estudo da formação da consciência humana, a qual jamais teve conclusão.

Essa vem a ser a crítica à filosofia kantiana por parte de Hegel (2003, p. 135), o qual menciona que “[...] nos modos precedentes da certeza, o verdadeiro é para a consciência algo outro que ela mesma”. O autor assim evidencia que a verdade ou o verdadeiro é a própria consciência ou espírito de uma determinada época (histórica), já que a verdade ou realidade, que não era mais absoluta e sim dinâmica, dava-se de uma forma dialética.

A consciência é o que dá significado às coisas do mundo, sendo a consciência o próprio espírito – mundo sensível, e este é o foco da ideologia hegeliana da qual Marx e Engels (1998) de forma crítica invertem a posição da questão idealista. Marx e Engels (2007) dão ênfase à materialização da sua construção ao invés das discussões no mundo sensível das ideias, vislumbrando a necessidade de reestruturação das categorias do idealismo hegeliano para uma que trate da materialidade e realidade concreta do homem e das suas relações.

Considera-se que as relações sociais são precárias no começo e, após o desenvolvimento (histórico) da consciência, o homem percebe que vive em sociedade, logo, evidencia que mesmo antes a consciência já é um produto social:

[...] a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35, grifo dos autores).

Os termos do estudo devem aparecer no decorrer do trabalho, analisando-se o seu emprego mais adequado aos resultados da pesquisa de modo hierárquico. Por exemplo, quando o jovem inquirido demonstre ter uma vivência ou juízo sobre o assunto, demonstrando a reflexão realizada, o termo seria *concepção*. Para uma situação em que apenas for demonstrada uma imagem ou ideia da questão além de sensações relativas ao objeto, o termo correto seria *representação*.

Ainda no caso de as respostas observadas denotarem apreensão através de uma atividade ou experiência do corpo ocorrida através da corporeidade, o termo seria *percepção*. Todos os termos devem ter guardada a relação com a *consciência*, a qual tem na ideia de formação da *consciência ambiental* dos indivíduos, não como aspecto final de elucidação dos mistérios da consciência como aponta Damásio (2000), mas ao ponto que se aproxime dos objetivos mais importantes para a Educação Ambiental. A seguir apresentam-se os resultados da pesquisa.

2 A percepção ambiental de jovens alunos do IFMT

Conforme os requisitos apontados na introdução, para a coleta de dados em campo, pretende-se demonstrar os resultados obtidos na pesquisa com o uso de questionário que contém um total de 12 perguntas abertas e algumas fechadas. São apresentados em tabelas e discutidos alguns dados das questões propostas na pesquisa, a seguir.

Com as respostas do questionário se teve o objetivo de verificar a Percepção Ambiental dos participantes, alunos do IFMT dos cursos de Edificações, turmas A e B, e de Meio Ambiente. No entanto, como as turmas A e B são de um único curso e do mesmo campus, foi unificada a quantidade de participantes dessas turmas, já que a análise foi feita entre os cursos de Edificações (EDI) e Meio Ambiente (MA) e não entre turmas. E quando somadas as turmas de edificações chega-se ao número de 15 alunos participantes, conforme se apresenta na tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantidade de alunos participantes da pesquisa por curso

CURSOS	Frequência ⁴
Edificações (EDI) – Turma A e Turma B	15
Meio Ambiente (MA)	7
TOTAL	22

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se na tabela acima que apenas 22 alunos (27,50%) compareceram no dia da aplicação do questionário e estavam em total conformidade com as exigências da pesquisa. No entanto, mesmo após várias tentativas, para que mais alunos participassem, a quantidade dos que atendiam os pré-requisitos não se alterava.

Pode-se atribuir esse fato à falta de interesse em participar da pesquisa ou sobre o tema meio ambiente, embora se tenha feito a apresentação citando a relevância do presente estudo. Mesmo assim, não se obteve êxito em agregar mais discentes, o que no geral pode ser indicador de fragilidade da EA na instituição.

Destaca-se que a idade dos participantes voluntários variou entre 14 e 16 anos, em que a idade média dos estudantes é de 15,38 anos, com desvio-padrão de 0,59 ano. Para o estudo, a faixa etária é aspecto importante na compreensão do estágio da formação humana e profissional dos jovens alunos.

Não se pôde verificar a distribuição de sexo entre os entrevistados, pois, atendendo à solicitação da CEP/IFMT, se excluiu o item do instrumento de pesquisa. Em outra pesquisa realizada em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre (RS), com estudantes do Ensino Médio, contou-se que: “A maioria constitui-se de meninas (55%)” (PELTZ et al., 2010, p. 90). Não foi possível realizar comparações com estas pesquisas relacionadas, pela ausência do dado e, ainda se destaca que a CEP/IFMT, em seu parecer, confunde sexo com gênero em uma pesquisa no âmbito educacional.

Alguns dados serão apresentados de forma descritiva, a fim de demonstrar o máximo de dados coletados dos jovens discentes. Considerando-se os Critérios de Classificação Econômica Brasil (CCEB), vigente no ano de 2016, o valor do salário mínimo vigente de R\$ 937,00 e a concentração de renda familiar indicada pelos jovens participantes entre 1 e 4 salários míni-

⁴ O termo “Frequência” na tabela 1, ou “Freq.” nas tabelas seguintes, diz respeito à quantidade de alunos que responderam a cada pergunta do questionário.

mos, destaca-se que a maioria dos alunos, 63,64%, está entre os estratos C2 a B2. Apreende-se deste cenário que a renda familiar da maioria dos alunos entrevistados não é elevada.

Pode-se verificar ainda que, em mais da metade das respostas, ambos os pais possuem curso superior, cerca de 54,50%. E quando inclusos os casos em que somente as mães dos alunos possuem formação superior, aumenta o percentual para 60% das indicações. As informações revelam que os alunos entrevistados possuem uma condição familiar com nível educacional significativo, o que pode influenciar na sua formação humana.

A inclusão do homem na natureza para os jovens alunos, quando questionados sobre sua visão sobre a natureza, os discentes apresentaram respostas em que houve divisão igual para a inclusão e exclusão do homem na natureza, com 50% de indicações para cada situação. Esta situação difere das pesquisas de referência como a de Castoldi et al. (2009, p. 69), que afirmam: “Quanto à inclusão do homem no meio ambiente 37% dos alunos o incluíram, e 63% não o incluíram”.

De acordo com Reigota (1995) e Fontana et al. (2002 apud MALAFAIA; RODRIGUES, 2009), na classificação sobre o meio ambiente se tem: *romântica* – visão da “mãe natureza”, em que o homem não está inserido; *utilitarista* - fonte de recursos para o homem, antropocêntrica; *abrangente* – natureza ampla e complexa, inclui aspectos naturais e de atividades humanas; *reducionista* – refere-se estritamente aos aspectos físicos naturais, como a água, o ar, sem enaltecer a natureza, e exclui o ser humano; *socioambiental* – tem abordagem histórico-cultural, em que há interferência do homem, apropriando-se dos elementos da natureza, tendo-o como principal degradador da natureza no contexto histórico.

Portanto, pode-se deduzir dos dados e do contexto da presente pesquisa que os alunos que excluem o homem da natureza foram classificados na categoria *reducionista*, e possuem uma *representação ambiental* atrelada aos conceitos ecológicos constantes nos conteúdos didáticos tradicionais. Infere-se ainda que os alunos que incluem o homem na natureza se aproximam da categoria *abrangente*, pois conseguem conceber em patamares significativos de saberes ambientais, mas, evidentemente, que ainda em uma *concepção ambiental* prematura.

A respeito das fontes de informações sobre o meio ambiente, a grande maioria dos alunos entrevistados indicou que busca informações nas mídias,

com 64% do total de entrevistados, e apenas 36% dos discentes entendem que a fonte de informação sobre o meio ambiente está na escola, instância tradicional da educação formal. As respostas médias para a questão contra-põem-se às respostas dos alunos que incluem o homem no meio ambiente e têm visão *abrangente*.

As razões para isto não ficam claras neste momento da pesquisa, mas esta contradição dos sujeitos revela a falta de clareza sobre os conceitos ambientais que eles têm, o que os remete a uma *percepção* ainda primária. Os dados demonstram o potencial de influência da indústria cultural sobre os jovens.

Os principais problemas ambientais na opinião dos jovens, os quais indicaram temas bastante atuais e disseminados pelas mídias locais, tendo destaque para poluição (ar e solo) e para o desmatamento, obtendo 23,08% e 21,15% das respostas, respectivamente. Observa-se praticamente uma conformidade entre respostas dos alunos de Edificações e de Meio Ambiente. Os problemas apontados têm enfoque *reducionista*, bem característico da influência dos meios de comunicação de massa. Além de serem mencionados temas ligados à problemática da água, como escassez e poluição dela.

Na responsabilidade de cuidar da água, as respostas recaíram para *todos individualmente*. Os dados refletem que uma maioria de 64% dos discentes detêm aspectos da visão *abrangente* sobre o tema água (apesar de se tratar de um aspecto físico e segregado do meio ambiente, é o foco estrategicamente delimitado na pesquisa). Ficou denotado que a visão para o meio ambiente de modo geral, igualmente dividido entre a visão *reducionista* e *abrangente*, difere do caso da tabela 2 a seguir, sobre a água, de maioria *abrangente*.

Comparando-se com a questão acerca das fontes de informações dos alunos sobre o meio ambiente, ficaram evidenciadas naqueles dados a correlação e a influência das mídias na obtenção de informação sobre o **meio ambiente** e na formação dos jovens alunos. Na presente tabela 2, se deduz que é notório que as mídias também sejam a fonte de informações sobre o tema água para os entrevistados, assim como é para o meio ambiente.

Tabela 2 - A responsabilidade de cuidar da água para os discentes*

Responsáveis	CURSOS		Total
	EDI	MA	
	Freq.	Freq.	Freq.
Governos	3	0	3
Sociedade	4	2	6
Todos Individualmente	11	5	16
TOTAL	18	7	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

* Poderia haver mais de uma resposta a esta pergunta.

No entanto, esta forte influência ainda não afetou, ao menos, a maioria dos discentes desta pesquisa, para ter uma visão mais *reducionista* sobre a água. Mas é plausível entender que a influência da mídia ainda não tenha afetado estes jovens discentes, pelo fato de eles ainda não serem consumidores-alvo de produtos ligados ao tema água. Pois, conforme os dados da pesquisa indicam, os alunos ainda residem com familiares, pais ou responsáveis, não tendo ainda o poder de decisão de consumo.

Os dados revelam que, por não haver ação conclusiva da socialização midiática sobre estes alunos na questão, abre-se a possibilidade de atuação da EA mesmo no uso da mídia internet, mas em prol da preservação da água e do meio ambiente. No intuito de contrapor a indústria cultural, pois ela “priva seus consumidores do que continuamente lhes promete. [...] A indústria cultural não sublima, mas reprime e sufoca” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 21).

Na tabela 3, a seguir, observa-se que praticamente não há diferença entre respostas dos alunos de Edificações e de Meio Ambiente, sendo bastante congruentes, em que 95,45% dos participantes da pesquisa **não participam** de atividades ou movimentos que tenham o intuito de proteger a água.

Tabela 3 - Participação dos alunos em movimentos de proteção à água

Respostas	CURSOS		Total
	EDI	MA	
	Freq.	Freq.	Freq.
Sim	1	0	1
Não	14	7	21
TOTAL	15	7	22

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta situação e outras mencionadas no decorrer do estudo indicam a fragilidade da EA na instituição, principalmente no desenvolvimento de atividades com os discentes, o que fica evidenciado na resposta abaixo:

Já participei num projeto do ano retrasado, em minha antiga escola, onde fizemos um esquema para que pudéssemos reutilizar a água que escorre do ar-condicionado, economizando litros d'água. (EEDIA5, grifo nosso).

A seguir se colocam as considerações finais.

Considerações finais

Ao se analisar os dados, os resultados demonstram que não existe uma diferença entre a percepção ambiental dos alunos dos cursos avaliados. Além disso, ao se verificar de maneira mais específica a questão dos diferentes níveis de categorização em relação ao ambiente, foi detectado que os alunos apresentam apenas o que poderia ser chamado de *percepção ambiental*, porque isto reflete em nível de profundidade não adequado sobre o saber ambiental.

Diante dos aspectos observados na pesquisa, foi possível verificar as fragilidades na estrutura da Educação Ambiental na instituição, possibilitando a sugestão de algumas propostas preliminares. Ao se olhar para os dados e o confronto deles com a literatura, é possível identificar possíveis pistas que levam a inferir uma provável necessidade de uma reorganização pedagógica da EA na instituição.

A principal contribuição que o estudo apresenta é a real necessidade de se realizar uma releitura na classificação ambiental da visão dos indivíduos,

com mudanças no estudo de percepção para a verificação do Nível de Consciência Ambiental deles.

REFERÊNCIAS

CASTOLDI, Rafael et al. Percepção dos Problemas Ambientais por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, São Carlos, UFSCAR, v. 1, n.1, p. 56-80, 2009.

FERNANDES, Roosevelt S. et al. **Uso da Percepção Ambiental como Instrumento de Gestão em Aplicações Ligadas às Áreas Educacional, Social e Ambiental**, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Menezes com colaboração de Karl-Heing Efkens e Jorge Nogueira Machado. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund (Orgs.). **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Indústria Cultural e Sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida, traduzido por Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 5-44.

IANNI, Octávio. O jovem radical. In: BRITO, Sulamita de. (Org.). **Sociologia da juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 1.

LEFF, Henrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Revista Olhar do professor**, Ponta Grossa, UEPG, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista brasileira de educação ambiental**, Brasília, Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 0, p. 13-20, nov. 2004.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, UFRGS, v. 7, n. 3, p. 266-274, jul./set. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PELTZ, Lidiane, et al. Resiliência em estudantes do Ensino Médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 87-94, jan./jun. 2010.

PICH, Roberto Hofmeister. Thomas Reid sobre concepção, percepção e relação mente-mundo exterior. **Revista Eletrônica Veritas**, Porto Alegre, Pucrs, v. 55, n. 2, p. 144-175, maio/ago. 2010.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. Série: Questões da nossa época, 41. São Paulo: Cortez, 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

TASSARA, Edna Terezinha de Oliveira. O pensamento contemporâneo e o enfrentamento da crise ambiental: uma análise desde a psicologia social. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de et al. (Org.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Posfácio, p. 221-233. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNDISI, José Galizia. Recursos hídricos no futuro: problemas e soluções. **Estudos Avançados**, São Carlos, IIE, v. 22, n. 63, p. 1-16, 2008.

A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Edna Sousa de Almeida Miranda¹

Sandra Valéria Limonta Rosa²

Resumo

A teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001) e a teoria do ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1988) subsidiaram a problematização da relação entre a experimentação científica em laboratório e a aprendizagem dos conceitos de Biologia, destacando as possíveis contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico dos estudantes. O objetivo geral desta investigação foi analisar e compreender como a experimentação científica no ensino de Biologia pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico. Para isso, adotaram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica sobre a produção do conhecimento a respeito da experimentação científica no ensino da Biologia e a realização de um experimento didático-formativo com alunos do primeiro ano do Ensino Médio do IFMT, campus Bela Vista, na cidade de Cuiabá-MT. A realização do experimento didático-formativo, apesar de suas limitações, indicou que a teoria do ensino desenvolvimental tem muito a contribuir para com a organização e realização do ensino escolar na disciplina de Biologia e também em outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Ensino desenvolvimental. Pensamento teórico.

1 Mestra em Educação pela UFG, técnica em Assuntos Educacionais do IFMT Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. E-mail: edinhaalmeida@gmail.com

2 Pós-doutora em Educação pela PUC-GO, professora da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: sandralimonta@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, intitulada “A experimentação no ensino de biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico”.

Partindo do entendimento da necessidade de ambientes de laboratórios no ensino não somente de Biologia, mas também Física e Química, o aporte teórico desta pesquisa (DAVIDOV, 1988; VIGOTSTKI, 2001) possibilita a compreensão de que, apesar de a experimentação científica em laboratório ser considerada um método eficiente no ensino dos conteúdos escolares, isto não significa que possa levar a aprendizagem correta dos conceitos científicos. Por isso, é importante que os professores compreendam como a experimentação científica pode interferir no ensino dos conceitos científicos de modo a assegurar o desenvolvimento pleno dos jovens estudantes.

Fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, a teoria do ensino desenvolvimental proposta por Vassili V. Davidov (1988) enfatiza o importante papel da escola no ensino e aprendizagem dos conceitos científicos sob as formas da Ciência, da Arte e da Filosofia, aprendizagem que por sua vez impulsiona o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens em idade escolar. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento teórico é o tipo de pensamento que promove mudanças qualitativas no intelecto e na personalidade das pessoas.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar e compreender, com base na teoria do ensino desenvolvimental, como a experimentação científica no ensino de Biologia pode ser organizada de forma a contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do ensino médio. Para isso, a partir dos objetivos específicos, buscou-se problematizar a experimentação científica no ensino de Biologia a partir da pesquisa bibliográfica sobre essa temática nas produções acadêmicas da região Centro-Oeste e eventos científicos da área e compreender os fundamentos psicológicos e pedagógicos da teoria do ensino desenvolvimental articulando-os ao ensino de Biologia, visando apontar possíveis contribuições para uma melhor organização do ensino de Biologia no ensino médio.

A fim de alcançar os objetivos supracitados, adotaram-se como procedimentos metodológicos, além da revisão bibliográfica, a realização de um

experimento didático-formativo em uma turma de primeiro ano no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Bela Vista, Cuiabá - MT, o qual consistiu no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem fundamentadas na teoria do ensino desenvolvimental de Vassili V. Davidov (1988).

1 O ensino de Biologia e a experimentação científica na formação de conceitos: pesquisa bibliográfica

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Ciências e Biologia sempre tentou estabelecer-se como dinâmico e inovador, a fim de promover uma educação científica no país. No entanto, a educação em ciências ainda revela-se como um ensino reducionista, prescritivo e pela memorização de termos e conceitos biológicos, além de utilizar do método científico na abordagem de determinados conteúdos, com um ensino limitado aos livros didáticos (KONDER, 1998; KRASILCHIK, 2000).

Esta concepção tradicional se estende à experimentação científica que, apesar de seu rico potencial didático na aprendizagem de conceitos científicos, tem se limitado a meras observações e comprovações de teorias.

Tais evidências são reforçadas com a pesquisa bibliográfica realizada a partir da análise das produções acadêmico-científicas que tratam da experimentação científica no ensino de Biologia na região Centro-Oeste e eventos científicos da área (EREBIO/ENEBIO/ENPEC)³ no período de 2011 a 2016, com intuito de fundamentar o objeto de estudo proposto.

Inicialmente, buscaram-se dissertações e teses na região Centro-Oeste (tabela 1), nos programas de pós-graduação de cada região, banco de teses e dissertações da Capes⁴ e também Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), totalizando oito produções acadêmicas, todas com abordagem de temas abrangendo o ensino de ciências.

Na região Centro-Oeste foi constatada apenas uma dissertação de mestrado voltada para a área de Biologia, abrangendo a Educação Ambiental na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental.

3 EREBIO (Encontro Regional de Ensino de Biologia); ENEBIO (Encontro Nacional de Ensino de Biologia); ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências).

4 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Tabela 1 - Produções científico-acadêmicas encontradas sobre o ensino de Biologia e a experimentação científica

Produção Científica	Região Centro- Oeste	Outras regiões
Dissertação de Mestrado	6	3
Tese de Doutorado	2	1
Total	8	4

Fonte: Elaborado pela autora.

A busca no Banco da Capes e BDTD revelou que, em outras regiões brasileiras, as produções acadêmicas (4 no total) com temáticas que têm como objeto de pesquisa o ensino da biologia, a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental já se mostram significativas, nas quais se destaca a Universidade Estadual de Maringá (UEM), com dissertações e teses, além de artigos científicos voltados para temáticas semelhantes ao objeto de estudo desta pesquisa.

Em seguida, buscaram-se produções científicas apresentadas em eventos da área como Encontro Regional e Nacional de Ensino de Biologia (ERE-BIO/ENE-BIO), totalizando 42 trabalhos (tabela 2) voltados para a temática da experimentação científica no ensino de Ciências e Biologia abrangendo concepções de alunos, professores, estratégias didáticas, entre outros.

No geral, contabilizaram-se 54 trabalhos com relevância para fundamentar o papel da experimentação científica no ensino de biologia e na formação de conceitos científicos.

Tabela 2 - Artigos científicos encontrados em eventos da área sobre o ensino de Biologia e a experimentação científica

Evento científico	Produção científica
ENE-BIO/ERE-BIO	32
ENPEC	10
Total	42

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos oriundos da pesquisa bibliográfica, assim como as normativas educacionais brasileiras, reforçam a forte presença de um ensino espontaneísta da disciplina de Biologia com uma abordagem superficial dos conteúdos

escolares, limitando os estudantes a meras definições e classificações dos conceitos, o que pouco contribui para uma aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Do mesmo modo, percebeu-se que a experimentação científica tem sido utilizada em uma concepção empírica da ciência, cujo método científico limita-se a observações simples e comprovações de teorias, negando a dinamicidade da ciência, tão importante à aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do pensamento para a compreensão crítica e consciente do mundo em que vivem (ARAÚJO; RODRIGUES; SILVA, 2013; DAHER; MACHADO; GARCIA, 2015).

Vale destacar que tal concepção tradicional no ensino de Biologia e as dificuldades enfrentadas no uso da experimentação científica estão relacionadas a uma formação inicial deficiente dos professores desta área do conhecimento, o que faz, conforme Konder (1998), com que muitos apenas reproduzam a lógica de sua ciência em sua prática escolar, optando por aulas expositivas restritas aos livros didáticos.

Ademais, na análise das produções acadêmico-científicas percebeu-se uma abordagem voltada para diferentes alternativas metodológicas no intuito de melhorar a qualidade do ensino de Biologia, revelando-se como possíveis tendências nesta área do conhecimento. Entre as alternativas apresentadas percebeu-se uma forte ênfase dada ao conhecimento utilitário (Teoria da Aprendizagem Significativa e perspectiva CTS⁵), voltado para a solução de problemas imediatos para atender à lógica do mercado de trabalho.

Tais modelos de ensino já aderidos anteriormente pela legislação brasileira, por exemplo, os PCNs⁶ (BRASIL, 2002) e ainda persistentes nas reformas educacionais atuais, como o novo Ensino Médio (BRASIL, 2016), tornam-se preocupantes por pouco contribuírem ao desenvolvimento de novas formas de pensar e agir e para a transformação da realidade dos jovens estudantes, função social esta da escola na vida das pessoas, concepção defendida por Vassili V. Davidov.

Diante do exposto, a compreensão dos fundamentos teóricos da teoria do ensino desenvolvimental pode subsidiar a unidade entre o conhecimento biológico e pedagógico, para assim superar o ensino tradicional desta disciplina nas escolas e na formação dos licenciandos e fazer da experimentação

5 Ciência, Tecnologia e Sociedade.

6 Parâmetros Curriculares Nacionais.

científica uma forte tendência nos espaços escolares para ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento pleno das pessoas.

2 Fundamentos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos da teoria do ensino desenvolvimental

A educação escolar tem papel relevante no desenvolvimento intelectual das pessoas. É neste sentido que a escola tem como função social promover o ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado sob as formas da Ciência, Arte e Filosofia, cuja apropriação do saber científico impulsiona o desenvolvimento do pensamento. Tal apropriação é o que assegura ao homem ampliar sua compreensão de mundo e transformar sua realidade.

Fundamentada na concepção do materialismo histórico-dialético, a qual entende o conhecimento como resultado da atividade humana, a teoria histórico-cultural de Lev. S. Vigotski explica o desenvolvimento da mente humana tendo como objetos de estudos a origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano e aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Para Vigotski (2001), a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento do pensamento, sendo dois processos articulados entre si, formando uma unidade, uma vez que “*o bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento*”. Nesta relação em que o aprendizado constitui-se como elemento mediador resultado das interações sociais, o autor ressalta que o desenvolvimento humano ocorre da relação com o meio sociocultural: através dos signos por um plano intersíquico (social) transformam-se as atividades internas de pensamento do sujeito, para um plano intrapsíquico (individual).

Graças ao ensino escolar é possível transformar conceitos mais elementares (pensamento por complexos ou pseudoconceitos) em conceitos novos e complexos (pensamento conceitual). Por meio da linguagem, os signos são responsáveis pela mediação entre os homens e estes com o mundo e permitem que significados transformem-se em atos de pensamento (VIGOTSKI, 2001).

Neste sentido, Vigotski (2001, p. 348) salienta a importante articulação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos:

O conceito espontâneo da criança desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores a supe-

riores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores.

Assim, a interação social inerente ao processo ensino-aprendizagem (professor-aluno-conhecimento) permite que a criança, ao ingressar na escola, transforme seus conceitos espontâneos (oriundos da cultura acumulada historicamente pelo indivíduo nas suas práticas cotidianas) em conceitos científicos (formados de uma organização escolar sistemática), caracterizando uma evolução e revolução no pensamento (VIGOTSKI, 2001; SFORNI, 2004).

Desta relação de interdependência entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, Vigotski (2001, p. 329) introduziu a categoria denominada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração.

É na ZDP que as estratégias didático-pedagógicas devem ser elaboradas pelo professor para que o estudante possa evoluir no aprendizado, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, reforçando a concepção de que a boa aprendizagem é aquela que sempre está à frente do desenvolvimento.

Para isso, é necessária uma formação docente sólida para que o professor supere o equívoco entendimento do ensino dos conceitos científicos como um prolongamento dos conceitos espontâneos, o qual limita o seu trabalho pedagógico a um ensino verbalista e utilitário do conhecimento, infrutífero ao desenvolvimento pleno dos jovens estudantes.

Esta superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado é o que irá possibilitar transformações nas atitudes dos sujeitos diante do objeto de estudo, garantindo a eles o desenvolvimento de não uma única forma de pensar, mas muitas capacidades específicas de pensar nas diferentes áreas do conhecimento escolar (VIGOTSKI, 2010).

A teoria do ensino desenvolvimental

A teoria do ensino desenvolvimental de Vassili Vassilievich Davidov⁷ (1988) fundamenta-se na concepção do materialismo histórico-dialético do conhecimento e na concepção da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Vigotski, a qual enfatiza a importância do ensino escolar na internalização dos conceitos científicos, o qual impulsiona o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Partindo da concepção vigotskiana de que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, Davidov (1988) busca estruturar princípios pedagógico-didáticos propondo que a organização didática do ensino escolar seja estruturada a partir da concepção de atividade de estudo desenvolvida por Elkonin. Esta proposta tem sua origem no cenário de reformas educacionais na Rússia na década de 1920, cujas escolas apresentavam forte presença da pedagogia tradicional com um ensino empírico e verbalista considerado insuficiente para a formação que Davidov almejava para os estudantes.

Diante destas constatações de Davidov (1988) em suas pesquisas experimentais ao longo de 25 anos, o autor propõe uma organização adequada do ensino que, por meio da atividade de estudo, possibilita a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento omnilateral dos estudantes, no intuito de superar tal modelo de educação escolar que comprometia o processo de aquisição dos conceitos científicos e a qualidade deste desenvolvimento.

De acordo com Freitas e Limonta (2012), a premissa básica da teoria do ensino desenvolvimental é que os métodos de ensino decorrem do conteúdo, ou ainda, dos conceitos que compõem os conteúdos escolares, defendendo a escola e o ensino dos conhecimentos científicos, éticos, estéticos e técnicos como os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância.

Vale destacar que o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa sobre o ensino de Biologia confirmou as constatações de Davidov (1988) de que as disciplinas da área das Ciências da Natureza têm apresentado um ensino pautado na concepção empírica do conhecimento. O ensino de Biologia, por exemplo, tem contribuído para a formação do pensamento empírico nos estudantes, por se restringir à descrição, definição e classificação dos objetos

⁷ Vassili Vassilievich Davydov (1920-1998), psicólogo, pedagogo, filósofo e doutor em Psicologia, pertence à terceira geração de psicólogos russos que pesquisaram o desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski.

ou fenômenos, ocasionando assim uma fragmentação do saber científico. Tal ensino é reflexo de uma formação acadêmica também fragmentada, o que implica um trabalho docente semelhante.

No sentido de superar o pensamento empírico, das meras observações e representações imediatas, Davidov (1988) ressalta a necessidade de uma forma de pensamento organizado, isto é, o pensamento teórico que contribui para o desenvolvimento de todas as formas da consciência social, visto que está entre elas o conhecimento científico. Logo, somente a instrução escolar tem potencial para contemplar uma formação voltada ao desenvolvimento pleno do homem.

Assim, a atividade de estudo se constitui uma etapa importante do desenvolvimento humano, no qual o processo investigativo do objeto deve apresentar um princípio transformador, que possibilite através dos conhecimentos teóricos a apropriação das formas de consciência mais desenvolvidas, como a ciência, a arte, a moralidade, a lei (DAVIDOV, 1988; 1999).

Considerando a influência da atividade social na atividade individual do homem, Davidov (1988) apresenta a periodização da infância fundamentada a princípio por Vigotski e posteriormente desenvolvida por Leontiev e Elkonin. As etapas de desenvolvimento estão associadas a um tipo de atividade principal em que ocasionam mudanças importantes nas características psicológicas do homem.

É por meio de atividade principal que a criança se relaciona com o mundo e, conforme essa relação muda, exigem-se novas reorganizações psíquicas avançando ao estágio de desenvolvimento seguinte (DAVIDOV, 1988; FACCI, 2004). É na adolescência, por exemplo, que o avanço no desenvolvimento intelectual culmina na formação dos verdadeiros conceitos, a qual possibilita mudanças qualitativas na personalidade e nas atitudes ante a realidade.

No processo de domínio do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (as ciências, arte, moral e leis) em decorrência do pensamento organizado de muitas gerações, surge na criança uma atitude em relação à realidade que está associada ao desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico juntamente com capacidades como reflexão, análise e planejamento mental. (DAVIDOV, 1988, p. 45).

A realização da atividade de estudo permite aos estudantes que por meio dos conteúdos escolares possam traçar ações que resultam em mudanças no seu modo de agir, atuando no seu desenvolvimento. Os conhecimentos adquiridos neste processo de busca científica, devidamente organizado pelo professor, serão utilizados não somente na vida escolar, mas também no mundo em que vive (DAVIDOV, 1988; SFORNI, 2004).

Para contemplar este pensamento mais elaborado, Libâneo e Freitas (2015) salientam a importância do professor ao abordar o objeto do conhecimento, identificar seu aspecto nuclear, sua gênese e história do conceito em busca do princípio geral. Com isso, o professor assegura ao aluno o caminho para aquisição de um novo conceito de modo que possa utilizá-lo na solução de problemas de sua realidade.

Para que esta proposta de ensino desenvolvimental possa contemplar o desenvolvimento pleno dos jovens estudantes, mais uma vez, é preciso uma formação sólida dos professores e de seus formadores na perspectiva de Davidov para que estes também desenvolvam o pensamento teórico. Neste sentido, a concepção tradicional de ensino nos cursos de licenciaturas precisa ser superada de modo a assegurar a qualidade cognitiva da aprendizagem conceitual e do pensar com a formação de alunos críticos e assim possibilitar aos professores e seus alunos a transformação da realidade em que vivem.

3 O experimento didático: contribuições da proposta de Davidov para o ensino de Biologia

Organizar o ensino na perspectiva desenvolvimental consiste na utilização de diferentes meios que levem os estudantes a desenvolverem novas capacidades intelectuais e a formarem ativamente o pensamento teórico. Sendo assim, a realização da atividade de estudo dirigida pelo professor motiva a capacidade de aprender, cujas ações caracterizam-se como investigações que os estudantes realizam enquanto buscam soluções para as tarefas propostas que resultam na apropriação dos conceitos estabelecendo relações entre a tarefa e os conceitos estudados.

As ações de aprendizagem introduzidas por Davidov (1988) revelaram-se como um método especial de pesquisa, a qual propunha a organização dos conteúdos e métodos, de modo a conduzir o pensamento da relação geral para a compreensão das particulares, seja do objeto ou fenômeno estudado.

Para o autor, a tarefa de estudo é desenvolvida pelos estudantes mediante o cumprimento de determinadas ações, nas quais cada uma é composta por operações correspondentes em que a estrutura sofre alterações conforme condições concretas de tal tarefa.

Repetidas vezes afirmamos que a tarefa de estudo é desenvolvida mediante o cumprimento de determinadas ações que passamos a enumerar: Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; Controle da realização das ações anteriores; Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVIDOV, 1988, p. 99).

Com sua origem na corrente histórico-cultural, o experimento didático-formativo, também denominado de experimento genético-modelador, se apresenta como uma metodologia de pesquisa que permite verificar experimentalmente se o ensino organizado pelo professor a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1988) pode avançar no processo de formação do pensamento teórico dos estudantes.

Partindo da possibilidade de superação de um ensino tradicional e empírico ainda tão presente na disciplina de Biologia no Ensino Médio, o experimento didático-formativo foi elaborado com o intuito de analisar o processo de formação de conceitos científicos e a relação aprendizagem-desenvolvimento de uma turma de primeiro período do curso técnico integrado ao nível médio em Meio Ambiente no IFMT, campus Cuiabá - Bela Vista, na cidade de Cuiabá, Mato Grosso.

A escolha do primeiro ano do ensino médio mostrou-se como uma proposta interessante por ser o primeiro contato dos adolescentes com conceitos teóricos específicos da Biologia, que se diferenciam em quantidade e profundidade do que aprenderam ao longo do ensino fundamental na disciplina de Ciências Naturais.

Inicialmente, de acordo com os pressupostos da teoria de ensino desenvolvimental, buscou-se identificar os conceitos fundamentais, denominados por

Davidov (1988) como conceitos nucleares, para a compreensão da disciplina de Biologia em sua totalidade, a fim de contribuir na formação do pensamento teórico. Desse modo, definiu-se como conceito nuclear o conteúdo escolar sobre célula, delimitando-se ao conceito de divisão celular.

Assim como o conceito de célula, a divisão celular tem sido abordada em uma perspectiva tradicional de ensino, sendo considerado um conteúdo muito abstrato, de difícil compreensão, que se torna pouco significativo no processo educativo para os estudantes (SILVEIRA et al., 2011). Neste sentido, o uso da experimentação científica, associado aos conhecimentos teóricos, pode minimizar tal formato fragmentado do ensino de conteúdos biológicos importantes como a divisão celular.

O experimento didático-formativo foi realizado no mês de junho do ano de 2017, em oito sessões de 50 minutos cada, totalizando 13 horas/aulas. As sessões foram filmadas pela pesquisadora para posterior análise à luz da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, buscando identificar os processos de desenvolvimento mental dos estudantes. Os sujeitos da pesquisa foram 23 estudantes do primeiro ano do Curso Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, da cidade de Cuiabá-MT, na faixa etária entre 14 e 15 anos.

Sendo assim, o planejamento do experimento didático-formativo referente ao conceito da divisão celular consistiu na proposição de uma tarefa de estudo, a realizar uma reportagem sobre o processo de divisão celular e aspectos da saúde humana. Organizados em grupos de cinco alunos, para cumprir tal tarefa, estes jovens precisaram realizar as seis ações de estudo de Davidov (1988), cuja apropriação gradativa de conceitos importantes sobre a divisão celular subsidiou a solução da tarefa proposta pelo professor. A turma demonstrou entusiasmo diante da possibilidade de realizar atividades diferentes das quais está habituada no cotidiano das aulas.

Entre tais ações de estudo a serem desenvolvidas para o cumprimento da tarefa proposta, utilizou-se da análise e o debate de documentários e imagens, a participação ativa em aulas práticas no laboratório, o planejamento e a realização da reportagem. Para Davidov (1988), realizar a ação é realizar o movimento do pensamento do abstrato para o concreto e esse movimento é o próprio processo de desenvolvimento do pensamento teórico.

Análise do experimento didático-formativo: aspectos importantes

A realização do experimento didático-formativo revelou alguns aspectos importantes e norteadores da teoria do ensino desenvolvimental. Uma organização do ensino na perspectiva desenvolvimental tem o professor como importante mediador entre aluno e conhecimento quando cria situações de aprendizagem que conduzem os estudantes ao movimento do pensamento do geral ao particular, do coletivo ao individual.

Para transcender o ensino espontaneísta ainda tão presente nas escolas e contemplar a formação do pensamento teórico, este professor precisa ter domínio e conhecimento aprofundado dos conteúdos escolares para a compreensão da essência do conceito pelos estudantes. Como já explicitado, isto implica uma formação inicial sólida e permanente dos professores e os formadores destes professores para que possam também alcançar o desenvolvimento pleno em prol da transformação pessoal e da educação brasileira.

O desenvolvimento do experimento didático-formativo revelou que os estudantes de ensino médio estão habituados com um ensino voltado para o imediatismo e utilitarismo do conhecimento, cujas exigências são mínimas para o desenvolvimento cognitivo e a compreensão dos fenômenos estudados. O ensino de Biologia ainda está pautado em uma concepção positivista e fragmentada, o que compromete o ensino dos conceitos científicos e a expansão do pensamento científico, teórico em tal área do conhecimento.

Com a apropriação gradativa dos conceitos biológicos no decorrer do experimento didático-formativo objetivou-se minimizar a compreensão simples e aparente inicial e conduzir para a formação de procedimentos mentais como análise, reflexão e síntese, importantes à compreensão da Biologia em sua totalidade e ao entendimento da realidade em que vivem.

Neste sentido, o professor é essencial na superação desta representação imediata em direção à formação de um pensamento crítico e mais elaborado, conforme Vigotski (2001) e Davidov (1988), somente possível por meio do ensino dos conceitos científicos para o desenvolvimento pleno destes indivíduos, sendo este o grande desafio da escola no mundo contemporâneo.

Outro aspecto importante neste processo investigativo foi a atividade em grupo, cuja busca coletiva pela solução da tarefa propiciou a interação e mediação entre as diferentes zonas de desenvolvimento dos alunos participantes em tal processo. É nessa interação do grupo que os estudantes, ao apropriarem-se dos conhecimentos, vão superando suas dificuldades de modo a adquirir mais autonomia nas discussões e questionamentos sobre o objeto estudado, neste caso, o processo de divisão celular, assim contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento individual.

Vale destacar que a adolescência constitui-se como um momento difícil para os jovens estudantes, pelas exigências intelectuais e sociais impostas pelo meio sociocultural no qual estão inseridos. Assim, neste momento de crise, é muito importante o uso de métodos de ensino que auxiliem os ensinamentos dos conteúdos escolares para que tais estudantes sejam motivados para os estudos (ANJOS, 2014). Dessa forma, a organização do ensino pela tarefa de estudo desdobrada em seis ações de estudo pode contribuir para que o adolescente sintam-se motivado e confiante em relação às atividades escolares.

Esta motivação no decorrer da realização do experimento didático-formativo foi confirmada pelo entusiasmo e a grande curiosidade, manifestados pelos estudantes a respeito de outros conceitos que iam sendo necessários para compreensão do processo de divisão celular, à medida que realizavam as ações para cumprir a tarefa.

A ação de estudo que envolveu a experimentação científica em laboratório (fotografia 1) apresentou como proposta a observação em lâmina permanente das células da raiz da cebola, a fim de que os estudantes pudessem compreender a dinâmica do processo de mitose, buscando minimizar as dificuldades dos níveis de abstração de tal conceito, que é apresentado nos livros didáticos como algo tão distante da realidade destes jovens. Além disso, buscou-se contemplar o entendimento de que a ciência, neste caso, a Biologia, é construída historicamente, enfatizando-se as grandes descobertas científicas em prol da humanidade.

Tal metodologia confirmou seu rico potencial didático, imprescindível para uma visão ampla e consciente dos fenômenos biológicos, neste caso, o processo de divisão celular, revelando ainda a importância da unidade entre conhecimento teórico e método de ensino.

Fotografia 1 - Atividade de estudo em laboratório



Fonte: Acervo da pesquisa.

A interação social inerente a esta prática investigativa, além de motivar os estudantes, também contribuiu para a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. No entanto, a atividade de estudo em laboratório nos mostrou que é preciso cuidado para que tal atividade não se limite a uma experiência diferente com a compreensão aparente do conceito em estudo, sendo ainda mais relevante o papel mediador do professor na superação desse pensamento empírico ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Isto porque, conforme constatado em pesquisa bibliográfica, o uso da experimentação científica no ensino da Biologia ainda é mínimo pelos professores devido à formação inicial docente limitada, associada à falta de condições físicas e estruturais adequadas para realização da aula prática, além da intensa jornada do ofício de ensinar. Com isto, os professores limitam-se ao improvisado com a comprovação de teorias, reforçando o método científico utilizado historicamente pelos cientistas (BORGES, 2002).

Apesar de tais dificuldades se confirmarem na realidade escolar, como o espaço pequeno e a presença de apenas um microscópio em bom estado, foi possível observar que, além do encantamento e do entusiasmo dos estudantes por estarem fora da sala de aula, muitos conseguiram observar, descrever e

explicar os fenômenos biológicos, caracterizando a “verdadeira aprendizagem” defendida pela teoria do ensino desenvolvimental.

A teoria apresentada por Davidov (1988) destaca a relevância da história do conceito estudado para uma compreensão dialética do conhecimento. Esta abordagem lógica e histórica, além de permitir a compreensão da ciência como construção humana e não uma ciência empírica de verdades absolutas, se revela como promissora no processo investigativo do conceito de divisão celular, de modo a contribuir aos estudantes um movimento do pensamento que ocorre do plano geral para o particular e vice-versa, em busca de identificar o aspecto nuclear do objeto em estudo.

Contudo, foi possível verificar o desenvolvimento do conceito de divisão celular, demonstrando uma peculiar evolução no pensamento dos estudantes de uma compreensão aparente para uma compreensão mais elaborada de tal processo biológico com a realização da tarefa de estudo. Tal evidência confirmou o intuito do experimento didático-formativo que busca reconhecer, por meio da atividade de estudo, a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos jovens estudantes.

Além disso, perceberam-se indícios de um pensamento mais elaborado a partir do conceito nuclear e de outros conceitos que internalizaram no decorrer do experimento no momento em que apresentaram as reportagens uns para os outros, demonstrando, por exemplo, capacidade de análise e síntese quanto ao conteúdo estudado. Para Davidov (1988), procedimentos mentais desenvolvidos a partir da apropriação dos conceitos científicos sobre a divisão celular serão utilizados não somente na vida escolar, mas também no meio sociocultural de tais jovens.

Apesar das limitações entre planejamento e sua aplicação, o experimento didático-formativo revelou-se como uma metodologia profícua para a pesquisa de novas formas de organização do ensino, a fim de contribuir para a produção de conhecimentos importantes à qualidade da educação brasileira e firmar o papel do ensino escolar devidamente organizado pelo professor para a formação do pensamento conceitual e o desenvolvimento pleno de nossos jovens estudantes.

Considerações Finais

Esta pesquisa, ao propor uma organização do ensino na perspectiva desenvolvimental, por meio da realização do experimento didático-formativo, revelou-se como uma proposta desafiadora ao ensino das disciplinas de Ciências da Natureza, neste caso, a Biologia, para que ocorra a construção do processo histórico do conhecimento enfatizando o movimento dialético existente nos objetos e fenômenos biológicos. O professor e seu papel mediador são fundamentais para a correta apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento pleno de tais sujeitos.

A ação de estudo desenvolvida em laboratório contribuiu para superar a compreensão aparente do processo de divisão celular dos estudantes, indicando uma peculiar evolução para uma compreensão mais elaborada de tal processo biológico. Isto porque não é a experimentação em si que promove o desenvolvimento do pensamento e sim a forma como a experimentação se insere na tarefa de estudo, que relações e mediações as ações de experimentação em laboratório possuem com as outras ações.

Considerando os retrocessos impostos à educação brasileira, mais do que nunca é preciso um ensino escolar que preze pela qualidade do pensamento dos estudantes e pela formação de sujeitos críticos, éticos e transformadores da realidade. Para isso, intensas pesquisas acerca da proposta inovadora de Davidov (1988) são necessárias em benefício do desenvolvimento pleno das pessoas, para que as discussões sobre esta concepção desenvolvente de ensino e sua possível implementação a médio e longo prazos, assim possam ganhar espaço e serem assumidas pelos sistemas de ensino, na formação continuada de professores e pelos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2941/2529>. Acesso em: 4 set. 2017.

ARAÚJO, Macilene Pereira de; RODRIGUES, Evanize Custódio; DIAS, Márcia Adelino da Silva. **Importância da Experimentação no Ensino de Biologia**. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA (*EREBIO*), 2013.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, edição especial, p. 9-30, 2004.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 2 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2002. 141 p.

DAHER, Alessandra Ferreira Beker; MACHADO, Vera de Mattos; GARCIA, Joelma dos Santos. **Atividades Experimentais no ensino de Ciências**: o que expõe o banco de dissertações e teses da CAPES. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 2015.

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. O que é atividade de estudo. **Revista «Escola inicial»**, n. 17, p. 1-7, ano 1999.

_____. **Problemas do Ensino Desenvolvidor** – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Texto traduzido do espanhol por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, para uso didático, na disciplina: Didática na perspectiva histórico-cultural, no PPGE. Universidade Católica de Goiás. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-df&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2016.

KONDER, O. Ensino de Ciências no Brasil: um breve resgate histórico. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998. p. 25.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. Vasili Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 327-362.

_____. **Vygotsky, Leontiev, Davydov**: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SFORNI, Marta Sueli Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVEIRA, Gabriele Dachi, et al. **Percepção das diferentes estruturas celulares por alunos egressos do ensino fundamental**. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA (EREBIO). Londrina, Paraná, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/Lev Semenovich Vigotskii**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA QUÍMICA

Andréia Andreóli Silvestre¹
Sandra Valéria Limonta Rosa²

Resumo

Esta pesquisa se vincula ao Mestrado Interinstitucional em Educação firmado entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e o IFMT, vinculado à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo e tem como objeto as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Química no Ensino Médio. Partimos do pressuposto de que a função social primordial da escola é o ensino dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sintetizados na Ciência, na Arte e na Filosofia e que esses conhecimentos, sob a forma de conceitos científicos, têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Fundamentando-nos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento e na teoria do ensino desenvolvimental de Vassili Vassilievitch Davidov (1982, 1987, 1988, 2003), entendemos que o ensino escolar que promove a aprendizagem e o desenvolvimento é aquele organizado de forma a promover a formação do pensamento teórico dos estudantes. A pesquisa tem como principal objetivo identificar e analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Química no Ensino Médio, buscando compreender os fundamentos pedagógico-didáticos desta teoria por meio da realização de um experimento didático-formativo com alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Cuiabá-MT. A realização do experimento didático-formativo nos permitiu acompanhar e compreender melhor como se dá o complexo processo de aprendizagem dos conceitos científicos, bem como identificar e analisar determinadas contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a organização do ensino

de Química. No decorrer do experimento verificamos que houve a formação de um pensamento criativo que foi construído a partir do processo histórico sobre o conteúdo materiais e substâncias, o que caracterizou maior autonomia dos estudantes perante a resolução de situações-problemas e argumentações exigidas na relação do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Química. Teoria histórico-cultural. Teoria do ensino desenvolvimental.

1 Mestra em Educação, técnica em Química do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (IFMT). E-mail: deia.andreoli@gmail.com

2 Pós-doutorado em Educação, professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: sandralimonta@gmail.com

Introdução

Nossa pesquisa parte do pressuposto de que a escola tem a função social de promover o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Fundamentando-nos em Davidov (1982, 1987, 1988, 2003), acreditamos que o ensino que promove a aprendizagem e se adianta ao desenvolvimento é aquele que busca formar nos estudantes o pensamento teórico.

O ensino escolar atual tem sido muito questionado, não sendo diferente no ensino da Química, que trabalha com muitos modelos teóricos e exige um grande nível de abstração mental por parte dos estudantes, por abordar os conteúdos através de três maneiras: o nível macroscópico, o nível microscópico e o das representações.

Depois da compreensão da problematização do ensino da Química, percebemos que os níveis das representações e o microscópico são os que mais apresentam dificuldade na compreensão dos conceitos, pois estes níveis aparecem relacionados à memorização de fórmulas, equações que não colaboram com a evolução do pensamento dos estudantes, contribuindo para um tipo de pensamento chamado de empírico.

Fundamentando-nos a partir da teoria do ensino desenvolvimental, trouxemos uma proposta de ensino que se contrapõe à problemática acima, de acordo com Davidov (1988), a intenção é propiciar um ensino que promova a aprendizagem, buscando formar nos estudantes o pensamento teórico.

O objetivo geral do nosso trabalho foi identificar e analisar, por meio da realização de um experimento didático, quais as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Química no ensino médio. Já os objetivos específicos visaram à compreensão de descobrir como acontece a aprendizagem dos conceitos científicos na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, assim como problematizar e analisar o ensino de Química a partir de um panorama das pesquisas sobre essa temática nas produções acadêmicas da região Centro-Oeste.

Nossa pesquisa foi estruturada em três capítulos. No Capítulo I, pesquisamos o ensino da Química: história, concepções e perspectiva, além da produção acadêmica sobre o ensino de Química na região Centro-Oeste: concepções e perspectivas. No capítulo II, mostramos o ensino para o desenvolvimento: fundamentos epistemológicos e pedagógicos para a formação de

conceitos no ensino de Química. E no capítulo III trouxemos as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino da Química.

Para este trabalho seria impossível aprofundarmos os três capítulos da dissertação, o que justifica nossa forma de abordagem dando ênfase ao capítulo III, que traz o resultado das contribuições do ensino desenvolvimental para o ensino de Química.

1 Fundamentos epistemológicos, psicológico e pedagógicos da teoria do ensino desenvolvimental, articulados ao ensino da Química

O ensino da Química nos permite a compreensão da constituição das propriedades e transformação dos materiais e substâncias, ou seja, os conceitos no ensino da Química são abordados em forma de três aspectos do conhecimento: o fenomenológico, o teórico e o representacional. Nos livros didáticos os conteúdos são abordados através de três maneiras: nível macroscópico, nível microscópico e o das representações, sendo os níveis microscópicos e das representações os que mais apresentam dificuldade no entendimento, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

O nível representacional aparece mais relacionado à memorização das fórmulas, equações e modelos representacionais (muito vistos no ensino da Química). Já o nível microscópico exige dos alunos um alto grau de abstração e construção de modelos mentais, ou seja, uma grande capacidade de articular as ideias. A essas dificuldades enfrentadas no ensino de Química vamos associar um tipo de pensamento chamado de empírico, muito visto em nosso ensino escolar.

Na concepção da teoria do ensino desenvolvimental, Davidov (1988) argumenta que a maioria do ensino escolar tem privilegiado a formação do pensamento empírico. Este tipo de pensamento é considerado importante, porém não precisa de escola para ser formado e se partimos do pressuposto de que a função da escola é promover a formação do pensamento teórico, através dos conhecimentos científicos, devemos incentivar a formação escolar além do pensamento empírico.

Fundamentando-nos a partir da teoria do ensino desenvolvimental, cujo principal representante é Davidov (1988), compreendemos que o ensino que promove a aprendizagem e esta o desenvolvimento é aquele que busca formar

nos estudantes o pensamento teórico. Davidov (1988) traz uma proposta de ensino que se contrapõe ao modelo de ensino tradicional a que estamos acostumados, ao tipo de formação que favorece a formação do pensamento empírico.

Para Davidov, o bom ensino é aquele em que se adianta ao desenvolvimento, é aquele que ocorre através da internalização das generalizações das ideias, na dialética, ou seja, nas contradições das relações do homem com o mundo, onde o homem transforma a natureza e a si mesmo, provocando várias mudanças. As bases teóricas da nossa pesquisa se originam no materialismo histórico dialético, a partir de Marx, na teoria histórico-cultural (cujo principal representante é Vigotski), até chegarmos à teoria do ensino desenvolvimental.

A teoria histórico-cultural nasce após a Revolução Russa de 1917 (momentos de muitos conflitos na Rússia, entre burguesia, campesinato e proletariado), por volta de 1924. Vigotski (2001) estava insatisfeito com as explicações dadas ao comportamento humano, explicações que associavam estes comportamentos a embasamentos positivistas, pensamentos biologizantes e explicações divinas. Neste contexto nascem as primeiras propostas de Vigotski, através de pesquisas e estudos com a preocupação da criação de uma nova psicologia.

Portanto, a teoria histórico-cultural origina-se com a intenção de superar a ideia de que o ser humano nasce com conjunto de aptidões e capacidades. Vigotski (2001) iniciou seus estudos sobre comportamento humano e desenvolvimento do psiquismo pelas relações do pensamento, linguagem e consciência, o que ele chamou de funções psicológicas superiores, trazendo como pressuposto de que é a existência social que determina a consciência.

Vigotski propôs também pesquisar sobre questões da aprendizagem escolar, especificamente sobre a formação do pensamento escolar e científico. Para Vigotski (2001), a origem do desenvolvimento psíquico está nas relações entre conceitos científicos e espontâneos, através da linguagem. É por meio dos conceitos científicos que as ideias mais estruturadas vão surgindo, permitindo a formação de generalizações mais amplas e profundas, chegando até o que Vigotski chamou de rede de sistemas de conceitos.

Davidov (1988), na Rússia, entre as décadas de 60 e 70, ao aprofundar os questionamentos de Vigotski, pesquisou as relações entre educação, ensino e desenvolvimento mental e, depois de 25 anos de estudos, traz contribuições para a educação com ações a serem realizadas na sala de aula, trazendo como intenção principal do ensino, através da aprendizagem, impulsionar o desenvolvimento mental dos estudantes.

Para Davidov no nosso ensino tradicional o estudante parte do conhecimento particular para o conhecimento geral, sendo guiado pela lógica formal que não traz muita contribuição para a formação do pensamento teórico. De acordo com o ensino desenvolvimental, a lógica formal deve ser substituída pela lógica dialética, com a internalização das ideias vindo de fora para dentro.

A ideia fundamental do ensino desenvolvimental é que os conceitos científicos podem ser assimilados pelos estudantes através de uma atividade de estudo, pela realização coletiva de uma tarefa proposta pelo professor (DAVIDOV, 1988).

Davidov (1988) utiliza a teoria da atividade para embasar sua proposta de ensino na teoria do ensino desenvolvimental e foi em Leontiev (2005), outro colaborador da teoria histórico-cultural, que Davidov buscou mais fundamentação teórica para melhorar sua proposta de ensino. Segundo Leontiev (2005), em cada período da existência humana há uma atividade principal dominante que potencializa o desenvolvimento, por exemplo, na adolescência a atividade guia é o estudo, além de caracterizar a atividade em três componentes estruturais (necessidade, objeto e motivo).

Para Davidov a atividade de estudo fundamentada no ensino desenvolvimental é que deverá impulsionar o desenvolvimento pela transformação do objeto do conhecimento em ações mentais.

Davidov traz uma proposta metodológica didático-pedagógica desenvolvida por ele, Elkonin e outros colaboradores, a qual o autor denominou de experimento didático ou experimento genético-modelador, que se transformou em uma proposta didática organizada para o ensino escolar, através de tarefas de estudo.

2 Percorso metodológico: o experimento didático formativo

O experimento didático que abordamos em nosso trabalho é considerado um plano de ensino intencional, ele foi elaborado através de orientações de autores russos à luz da teoria histórico-cultural sendo estruturada pela teoria do ensino desenvolvimental. Este experimento didático também é chamado de formativo e visou investigar e analisar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo, objetivando interferir nas ações mentais dos estudantes, com a intenção de provocar mudanças em relação ao desenvolvimento mental esperado.

É importante esclarecermos que nossa intenção não é trazer o experimento didático como uma reprodução mecânica do que Davidov e muitos teóricos,

educadores russos, fizeram ou fazem na Rússia. Seria impossível realizarmos este experimento com esta intenção, a nossa realidade educacional nos permite trazer as contribuições da teoria desenvolvimental com base nas orientações de Davidov, construindo um plano de ensino intencional de acordo com a realidade da nossa educação brasileira.

No início do experimento didático há uma proposta de realização de uma tarefa geral de estudo, em que todas as ações a serem desenvolvidas precisam estar objetivadas em relação a esta tarefa inicial. É no decorrer desta caminhada, da execução das ações propostas por Davidov, que se esperam a transformação e desenvolvimento dos estudantes com promoção de mudanças qualitativas através do ensino.

A atividade criativa do professor consiste, precisamente, em atuar em processos de transformação interna dos alunos, ampliando e formando novas ações mentais, uma vez que é por meio delas que uma pessoa lida com os conhecimentos, habilidades, valores, e conquista seu autodomínio. Para isso, é preciso ter conhecimento de duas condições já apontadas: a primeira, a criação nos alunos da necessidade de dominar a herança cultural, esta é a principal condição da atividade de estudo; a segunda, a colocação de tarefas de estudo cuja solução exija deles a experimentação mental visando a transformação criativa do material de estudo a ser assimilado (LIBÂNEO, 2016, p. 366).

A intenção do experimento didático não é apenas resolver problemas, tarefas, como se fosse um passo a passo de ações, mas compreender que sempre é necessário mobilizar os motivos, as necessidades do estudante para a realização das atividades de estudo. O professor no ato de sua intencionalidade precisa deixar claro que o mais importante não é a realização de problemas, da tarefa ou do experimento. E sim a transformação a ser realizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, sobre o modo de pensar e agir dos estudantes, provenientes da apropriação dos conteúdos que os estudantes vão constituindo no decorrer das ações propostas pela atividade de estudo.

O percurso metodológico do nosso trabalho foi a realização do experimento didático que é caracterizado pela forte interação entre professores e estudantes, no qual os estudantes são incentivados constantemente a participar de forma

ativa nas aulas de maneira a expressar seus pensamentos. A principal contribuição do experimento didático formativo é transformar o modo de pensar e agir dos estudantes. Para a realização do experimento, Davidov planejou seis ações organizadas por operações, com a finalidade de se chegar a uma tarefa principal.

O experimento foi realizado com uma turma de primeiro ano do ensino médio da escola estadual André Luiz da Silva Reis, da cidade de Cuiabá-MT, com média de 26 estudantes presentes. A escolha da turma do primeiro ano para a realização do experimento didático pode ser explicada pelo fato de ser neste momento que os estudantes começam a entrar em contato com conteúdos estruturantes, considerados fundamentais na totalidade do plano de ensino do curso de Química no ensino médio.

O primeiro contato com a turma se deu para aplicação de um questionário socioeconômico e para a entrega dos termos de consentimento para a participação na pesquisa de acordo com o responsável, no qual seguimos as orientações do comitê de ética do IFMT.

O conteúdo escolhido para a realização do experimento foi materiais e substâncias, pois associamos uma das orientações de Davidov (1988) de pensar no “núcleo central” dos conteúdos a serem ensinados, ou seja, nos conceitos essenciais que estruturam outros conceitos dentro da Química.

3 Desenvolvimento do experimento didático e suas contribuições para o ensino de Química

De acordo com as orientações de Davidov (1988), o experimento didático formativo deve ser desenvolvido utilizando seis ações de estudo. Vamos abordar as seis ações de estudo já trazendo as contribuições do ensino desenvolvimental para o ensino de Química, de acordo com a realização do experimento didático formativo.

Vale ressaltar que, desde o início da realização do experimento, é fundamental o professor mostrar a proposta da tarefa principal³ do experimento, conduzindo as ações sempre frisando a importância da realização de cada ação. Além de mostrar os objetivos de aprendizagem relacionados ao objetivo

³ A tarefa principal consistiu em montar e gravar um minidocumentário de no máximo cinco minutos, explicando sobre, o que os materiais da sua escola são feitos? E quais as substâncias que fazem parte destes materiais? O estudante precisará escolher um material da escola, explicar o conceito de material e investigar quais as substâncias que fazem parte deste material, explicar o conceito, as propriedades e a classificação das substâncias.

principal do experimento, que é a formação do pensamento teórico sobre o conteúdo materiais e substâncias, trazendo as contribuições do ensino desenvolvimental para o ensino de Química.

A primeira ação de estudo teve como objetivo transformar os termos envolvidos na tarefa de aprendizagem designada e identificar a relação universal do objeto, para os alunos executarem a tarefa, que é conceituar os materiais e substâncias. Nesta ação foram desenvolvidas seis operações e se revelou ser a mais complexa em relação às demais. Tal fato se justifica na importância de identificar e relacionar o que Vigotski (2001) denominou de rede ou pirâmide de conceitos.

A turma foi dividida em três grupos de estudantes, visando facilitar a organização, participação, análises de dados, com o objetivo de transcrever as falas dos estudantes por grupos. O início da operação 1 teve a intenção de apresentar aos estudantes a história dos conceitos, sendo esta operação fundamental para a formação do pensamento teórico dentro da teoria do ensino desenvolvimental.

Para cumprir com este objetivo foram apresentados aos estudantes dois vídeos, um sobre “o alfabeto da matéria” e o outro sobre “a origem dos alquimistas”. Apesar de alguns problemas estruturais nos equipamentos de exibição dos vídeos, aliados ao tempo da aula, podemos considerar que a operação foi desenvolvida com êxito.

O que é considerado formativo no experimento didático é a maneira da condução e desenvolvimento do experimento didático, não podemos considerá-lo como um passo a passo, ou reprodutivo da mesma maneira que estamos acostumados a ver no ensino tradicional, no qual o professor tem papel ativo na execução das aulas experimentais ou práticas.

Fundamentadas nesta premissa, nós procuramos fazer os questionamentos, através de perguntas e observações com o intuito de levar o estudante a captar as primeiras abstrações necessárias na formação do pensamento teórico. Para este trabalho trouxemos parte do trecho das primeiras abstrações:

-Professora: Do que esta mesa, este livro, eu, vocês, seu cabelo, esta parede, do que são feitos?

-Grupo 1: De célula.

-Professora: Mas do que as células são feitas, existe algo além das células?

-Grupo 1: De ar, de água.

-Professora: Mas o que é matéria?

-Grupo 2: É tudo que tem massa.

A professora continuou questionando, até sair o conceito de que matéria é tudo que tem massa e ocupa lugar no espaço. Porém, os alunos não conseguiram explicar ainda do que a matéria é feita.

-Professora: Como é possível termos tantas frases e palavras com apenas poucas letras no alfabeto brasileiro? A maioria dos alunos ficou quietos, parados, pensando.

-Grupo 1: Elas têm significados, as pessoas aprendem e passam o significado para outras pessoas.

-Grupo 3: Juntando, elas se ligam e formam palavras.

-Aluna Maria: Depois de algum tempo conseguem ser escritas.

-Professora: Agora vamos fazer o mesmo raciocínio, vamos pensar para a Química. Como nós temos tantos materiais diferentes? Como é possível? Qual é o alfabeto da matéria? O que o cientista Mendeleiev fez para contribuir com esta ideia? (SILVESTRE, 2017, p. 85).

Na segunda operação mostramos vários materiais para os estudantes, tais como brincos de cores diferentes; copo com água e copo com álcool; sal e açúcar refinado; e pedimos para eles que identificassem a diferença de um material para o outro, utilizando os sentidos humanos. O intuito desta operação foi compreender que existe uma propriedade chamada de organoléptica, que ajuda na compreensão das características dos materiais, podendo ser descobertas pelos sentidos humanos.

Na terceira operação levamos um comprimido efervescente (que são utilizados no combate de acidez estomacal ou má digestão), e o colocamos em um copo com água, para os alunos observarem o acontecimento e anotarem o que estavam observando. Além do comprimido os alunos observaram brincos, correntes de cores e com tonalidades diferentes com o intuito da verificação do que estava acontecendo com o tempo.

Na quarta operação, uma chapa de aquecimento foi utilizada para o aquecimento da água juntamente com o auxílio de um termômetro para a anotação

do valor da temperatura de ebulição, ou seja, a temperatura em que a água começou a ferver. O mesmo procedimento foi feito para o álcool e depois com o açúcar dissolvido na água, procedimento que exigiu dos estudantes a anotação da temperatura de ebulição pelo termômetro. Esta operação visou à observação de uma característica específica das substâncias.

Este experimento foi prejudicado pelo fato de a escola não possuir tomada elétrica de 220v, pois a chapa de aquecimento emprestada de outra instituição tinha a voltagem de 220v. Para diminuir o problema o aquecimento da água foi realizado na cozinha da escola, porém esta situação interferiu no valor da temperatura observada pelos estudantes, devido à distância da cozinha até a sala de aula, a temperatura de ebulição da água foi menor do que a esperada. Mesmo com tal situação a professora explicou o imprevisto aos estudantes e fez alguns questionamentos:

-Professora: Quando a água passa do estado líquido para o estado gasoso o que aconteceu? Quando medimos a temperatura da água com o sal dissolvido na água, a temperatura foi diferente? (SILVESTRE, 2017, p. 92).

Apenas o grupo 1 respondeu aos questionamentos, afirmando que a temperatura seria diferente, quando a professora afirmou que uma explicação deveria ser dada pelos estudantes para o fato. O grupo 2 arriscou a responder pelo fato da mistura das duas substâncias. Diante de tal situação a professora percebeu que muitas dúvidas ainda existiam ante a teoria sobre a caracterização das substâncias e das misturas de substâncias. Nesse momento foi necessário pedir aos estudantes a realização do acompanhamento do livro didático e da leitura, para que eles conseguissem continuar a formação das abstrações iniciais necessárias para a formação do pensamento teórico.

A próxima operação foi mais complexa do que imaginávamos, a intenção foi abordar a densidade das substâncias. Para isso um ovo foi colocado dentro de um copo com água para que os estudantes observassem o que estava acontecendo. Depois o ovo foi retirado do copo e o sal adicionado para que o ovo fosse adicionado novamente, para posterior observação pelos estudantes.

Logo após os procedimentos, nós pedimos para os estudantes a explicação do que havia ocorrido e possível comparação dos resultados. O objetivo desta

operação foi a compreensão de outra propriedade específica das substâncias, ou seja, a compreensão da densidade.

Depois dos questionamentos feitos pela professora pesquisadora, percebemos que os três grupos de estudantes conseguiram chegar à conclusão de que para descobrir sobre a densidade de uma substância era necessário conhecer a relação massa, volume da substância. Mesmo havendo o conhecimento por parte dos estudantes das informações fundamentais para a compreensão do conceito de densidade, além do sucesso das respostas feitas no caderno de respostas do experimento, percebemos que esse conceito ficou mais no nível empírico do que propriamente no nível do pensamento teórico.

A complexidade do conceito de densidade já é uma das preocupações da área do ensino da Química. Como mostram Rossi et al. (2008), nas aulas de Química, no conteúdo sobre densidade, é dada ênfase mais aos cálculos matemáticos que envolvem o assunto densidade do que a preocupação em ensinar ao estudante a compreensão e resolução de problemas sobre a densidade relacionados aos problemas cotidianos.

A última operação da ação 1 foi uma das mais significativas, mesmo apresentando algumas dificuldades de execução. Esta operação foi realizada entregando duas caixas⁴ por grupos, embrulhadas com papéis de várias cores, as caixas não eram iguais e tinham cores diferentes, dentro delas poderia haver outras caixas. O intuito desta atividade foi desenvolver o conceito de material, substâncias simples e substâncias compostas e misturas de substâncias e elemento químico.

Os estudantes foram instruídos a descobrir que materiais havia na caixa, no quadro foi colocada a legenda das cores das caixas relacionando com os elementos químicos, para posteriormente descobrir quais substâncias existiam nas caixas e consequentemente quais materiais. Esta operação precisou de mais intervenção por parte da professora pesquisadora do que as outras

4 A atividade com as caixas foi produzida pela professora pesquisadora com o intuito de os estudantes compreenderem o conceito de material, substâncias simples, substâncias compostas, misturas de substâncias e elementos químicos. A professora pregou no quadro um cartaz com a representação das caixas, cada cor das caixas representou um elemento químico. A caixa principal foi encapada com papel de embrulho para presente chamando bem a atenção, dentro dessa caixa havia outras caixas e dentro dessas podia haver outras ou não. As outras caixas foram encapadas por cores diferentes, cada caixa representou a ideia da classificação das substâncias e dos elementos químicos de acordo com as cores que foram encapadas e de acordo com a legenda apresentada pela professora. Como num quebra-cabeça, o grupo deveria representar uma determinada substância química pela fórmula a partir do conjunto de caixas que pegou (SILVESTRE, 2017, p. 96).

operações, pois, além da agitação dos estudantes ao pegar as caixas, houve confusão e dúvida quanto à realização da atividade (SILVESTRE, 2017).

O momento em que a professora pesquisadora utilizou por mais tempo o quadro na sala de aula foi nesta operação. Por mais que os estudantes já houvessem avançado nas primeiras abstrações partindo do pensamento abstrato chegando ao pensamento concreto, precisavam de entendimento para a trajetória do pensamento teórico sobre como os materiais são formados, sobre sua classificação e representação, portanto não bastava utilizar somente o visual em fórmulas, como é muito visto em nosso ensino tradicional.

Nesta operação evidenciamos o caminho inverso ao qual estamos acostumados a observar no ensino tradicional, é comum nos livros verificarmos a trajetória de pensamento para o conteúdo material e substâncias, partindo da visualização de fórmulas e classificação, ou seja, do conhecimento particular para depois ir para o geral, guiado pela lógica formal.

Para Davidov (1988), no ensino desenvolvimental a lógica formal deve ser superada pela lógica dialética, pelas relações sociais com a internalização das ideias sendo construídas de fora para dentro, o que justifica a proposta de uma atividade de estudo, através da realização coletiva pelos estudantes proposta pelo professor. A atividade das caixas nos fez percorrer um novo caminho, partimos do pensamento geral de material, substâncias pela relação com os elementos químicos, até chegar-se ao pensamento particular, ou seja, até a representação da fórmula.

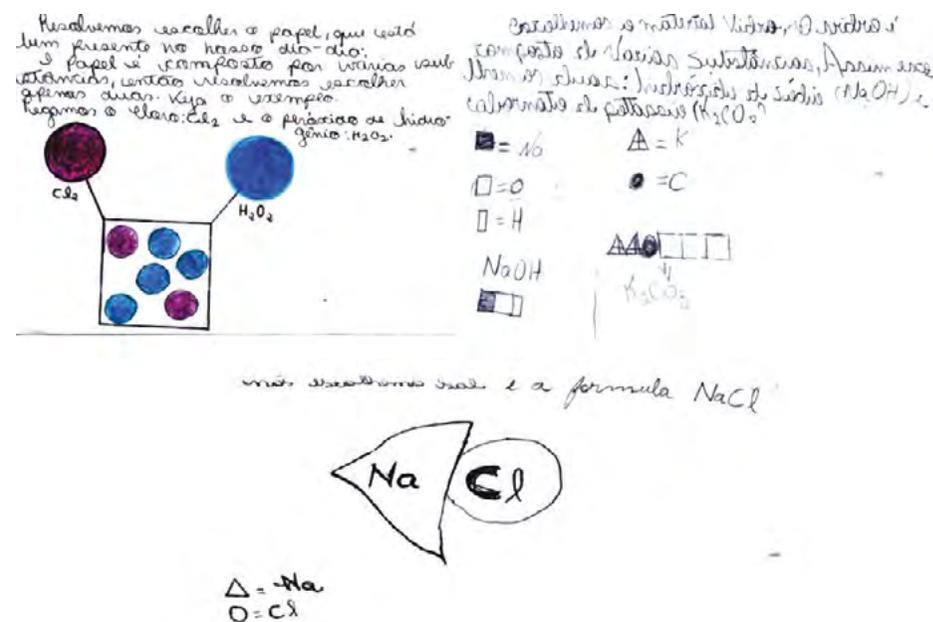
Depois de vários questionamentos e incentivo à participação dos estudantes, sempre os levando a pensar no caminho da formação teórica, partindo do pensamento geral para se chegar ao particular, foi possível observar a compreensão dos estudantes sobre as propriedades e características dos materiais e substâncias, cujos conceitos são considerados chaves na identificação da relação universal do conceito geral desses conteúdos.

Depois de percorrermos as seis operações da ação 1, iniciamos a proposta da ação 2, que visou modelar a relação encontrada do conteúdo em forma objetivada. A proposta desta ação teve como objetivo da aprendizagem elaborar um modelo que representasse a ideia de material, substâncias, substâncias simples e substâncias compostas. Os estudantes deveriam criar um modelo para representar a ideia que eles têm sobre material e substâncias.

Para tal representação a ideia inicial deveria partir das substâncias que existem na escola, realizada em grupo e com ajuda da professora, utilizando

símbolos ou imagens (bolinhas, quadrados, triângulos, pontos, cruz, cores alternadas) para representar a ideia de substâncias simples, substâncias compostas e misturas de substâncias. Na figura abaixo, vamos observar os modelos criados pelos três grupos de estudantes que realizaram o experimento didático:

Figura 1 - Modelação do grupo 1 e 2, acima, respectivamente, e modelação do grupo 3, abaixo, sobre a ideia de material e substâncias

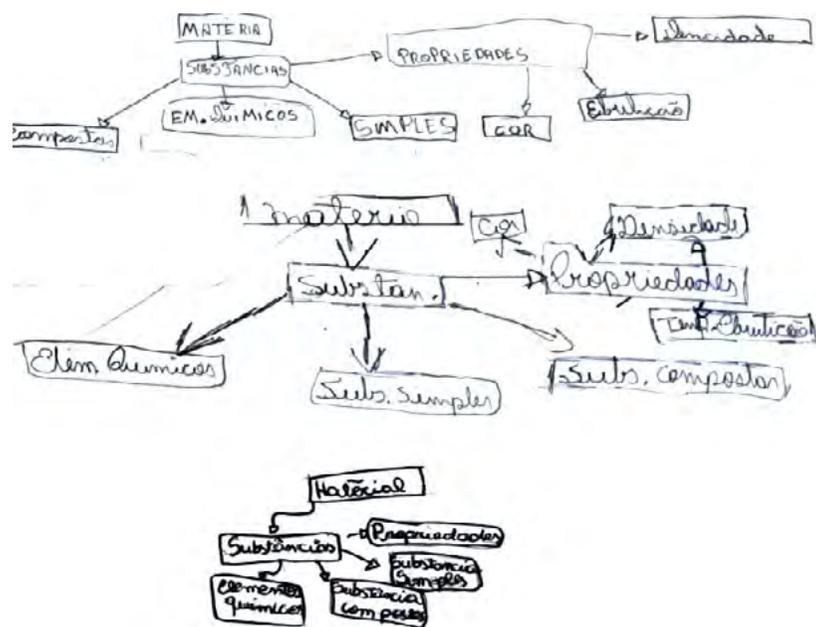


Fonte: SILVESTRE, 2017, p. 99-101.

De acordo com a figura 1, conforme o resultado da ação 2 do experimento didático, os grupos de estudantes escolheram representar o papel (grupo 1), o vidro (grupo 2) e o sal (grupo 3). Analisando a modelação criada pelos estudantes, podemos dizer que, apesar da dificuldade em representar um modelo, os três grupos conseguiram representar a formação do pensamento teórico. A dificuldade maior enfrentada nesta ação foi a não representação de material, um grupo apenas conseguiu representar as substâncias fazendo parte do material. Mesmo com essa dificuldade todos os grupos conseguiram mostrar a diferença de cada elemento químico presente na substância, formando e caracterizando uma substância diferente (SILVESTRE, 2017).

Para a ação 3, a proposta foi a transformação do modelo com vista a estudar as propriedades intrínsecas do conteúdo. O objetivo da aprendizagem desta ação teve como intuito identificar as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear do que é matéria e substâncias e os tipos de substâncias. Uma representação gráfica de tudo que já havia sido aprendido deveria ser criada, demonstrando uma ordem lógica de aprendizado e posteriormente os estudantes deveriam escrever a definição de cada termo aprendido. Vamos observar, conforme a figura 2, a representação gráfica criada pelos três grupos de estudantes:

Figura 2 - Representação gráfica dos grupos 1, 2 e 3, respectivamente, na ordem de cima para baixo



Fonte: SILVESTRE, 2017, p. 104.

Para esta ação, a maior dificuldade encontrada pelos estudantes foi compreender o que seria essa representação gráfica, a professora precisou abrir o próprio livro didático utilizado em sala de aula para explicar e mostrar vários exemplos de esquemas e representações gráficas que explicavam de maneira didática os conteúdos em química.

De todas as ações realizadas pelo experimento esta foi a que mais caracterizou a evolução e formação do pensamento teórico sobre materiais e substâncias. Isso pode ser explicado pela própria maneira da criação da representação gráfica desenvolvida pelos estudantes. Pelo modelo convencional geralmente utilizado pelos professores em sala de aula e que aparece nos livros didáticos, a explicação sobre materiais e substâncias sempre parte de modelos e exemplos particulares para se chegar à ideia geral, ou seja, para aprender sobre uma substância o estudante inicia por exemplos de fórmulas de substâncias.

Através do experimento didático fundamentado no ensino desenvolvimental, conseguimos fazer o trabalho inverso, sendo possível observar na figura 2 a representação criada pelos três grupos contemplando uma organização do pensamento, partindo-se do conceito de material (ideia geral) até chegar-se ao conceito de elemento químico (ideia particular), (SILVESTRE, 2017).

Na ação 4, a proposta segundo o ensino desenvolvimental é a construção de um problema específico (tarefa particular) que pode ser resolvido mediante aplicação do modelo geral do conceito. Para isto os estudantes deveriam resolver dois problemas particulares relacionados ao conteúdo de materiais e substâncias. As tarefas ou atividades particulares foram pensadas de acordo com o desenvolvimento das ações anteriores, além da maneira que o ensino de Química é cobrado nas avaliações nacionais.

Os três grupos de estudantes conseguiram acertar em 100% as atividades particulares. O sucesso na resolução dessas atividades pode ser explicado principalmente pela dedicação e atenção da professora pesquisadora, que várias vezes acompanhou os grupos, orientando sempre a leitura e fazendo questionamentos que levassem os estudantes a descobrir o caminho para as respostas (SILVESTRE, 2017).

A penúltima ação do experimento foi proposta já pensando na tarefa principal, ou seja, na ação 6 (desenvolvimento da tarefa principal, produção do minidocumentário). Na ação 5, a orientação segundo Davidov (1988) é fazer o controle da ação de aprendizagem do próprio aluno em relação às ações anteriores. O objetivo da aprendizagem para essa ação foi verificar se houve a aprendizagem do conceito teórico através das ações de estudo realizadas pelos alunos na solução da tarefa.

Nesse momento os estudantes deveriam iniciar o roteiro e planejamento do documentário a ser realizado a respeito dos conceitos aprendidos sobre materiais e substância. Infelizmente, por questões de prazo e cumprimento

do planejamento do experimento em acordo com a escola, foi nesta ação o último encontro presencial. A professora pesquisadora orientou os estudantes sobre a produção do minidocumentário chamando atenção para todas as ações propostas por Davidov (1988) já desenvolvidas no experimento didático.

Na última ação, devido à situação já explicada anteriormente, os grupos foram orientados via e-mail e WhatsApp para a produção do minidocumentário. Dos três grupos, apenas dois enviaram o minidocumentário conforme a proposta do experimento. O único grupo que não enviou argumentou ter problemas na organização e planejamento dos participantes, entre outros fatores.

Os vídeos analisados pela professora pesquisadora demonstraram insegurança por parte dos estudantes ao relatar o que haviam planejado e organizado sobre o pensamento teórico a respeito do conteúdo materiais e substâncias. Tal fato pode ser explicado pela maneira como expressaram este pensamento, alguns, por exemplo, leram o roteiro planejado, outros expressaram o pensamento superficialmente.

Apesar dessas dificuldades, percebemos que uma das orientações mais importantes de acordo com o ensino desenvolvimental foi cumprida pelos estudantes, houve a formação do pensamento teórico através do núcleo conceitual, evidenciado pelo trânsito do pensamento universal sobre materiais e substâncias para o pensamento particular, pela percepção das propriedades e características das substâncias e dos elementos químicos (SILVESTRE, 2017).

Considerações finais

A tomada de consciência de cada ação e a motivação foram sem dúvida os componentes fundamentais para que as seis ações fossem realizadas com sucesso. Foi perceptível o desenvolvimento do pensamento teórico não só pelo resultado apresentado no caderno de respostas do experimento, mas também pelo que os estudantes demonstraram na interação entre as falas e questionamentos.

Nas ações 2 e 3 do experimento foi perceptível o maior desenvolvimento do pensamento teórico que os estudantes não tinham antes do experimento, a partir da criação de modelos e representação gráfica conceitual. Outra característica importante perceptível no decorrer da realização do experimento foi o domínio da linguagem científica utilizada para o aprendizado do conteúdo materiais e substâncias, que foi formada a partir do desenvolvimento do pensamento teórico.

Acreditamos que a pesquisa fundamentada no ensino desenvolvimental pode trazer significativas contribuições para o ensino da Química, evidenciado na formação de um pensamento criativo construído a partir do processo histórico sobre o conteúdo materiais e substâncias, o que caracterizou maior autonomia dos estudantes perante a resolução de situações-problemas e argumentações exigidas na relação do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, Vassíli Vassilievitch. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS**. Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-155.
- _____. **Problemas do Ensino Desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Texto traduzido do espanhol por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, para uso didático, na disciplina: Didática na perspectiva histórico-cultural, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- _____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana-Cuba: Pueblo y Educación, 1982.
- DAVYDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, jul./aug. 2003, 12 páginas. Tradução para o português realizada pelo Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural da Unesp/Marília.
- LEONTIEV A. N. The Fundamental Processes of Mental Life. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, n. 4, p. 72–75, July–August 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia-GO, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio./ago. 2016.
- ROSSI, Adriana Vitorino; MASSAROTTO, Alexandra Maria; GARCIA, Fabiana Burgos T.; MARCO, Inara Lilian Gabrielde; CURRALERO, Isabel Cristina; TERRA, Juliana; CORREA, Silvana Zanini. Reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende sobre densidade a partir da escolarização. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ), 14, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba-PR, 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0034-2.pdf>.
- SILVESTRE, Andréia Andreóli. **A formação do pensamento teórico no ensino desenvolvimental: contribuições para o ensino de Química**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O LUGAR E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959)

Edna Pereira dos Santos Ferreira¹

Diane Valdez²

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado que investigou o ensino de Ciências Naturais (CN) no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, obra voltada para a Instrução Primária. O livro analisado faz parte da série de cinco livros seriados intitulados “Livros de Leitura”, que circulou no Brasil desde a última década do século XIX até meados do século XX. O objetivo da pesquisa foi identificar, entre outros, a ênfase ao conhecimento científico, o ensino intuitivo, assim como a adequação do conteúdo às exigências da legislação educacional vigente. A pesquisa desenvolvida na perspectiva da História Cultural apontou que o ensino científico, pautado no ensino intuitivo, já defendido no Império brasileiro, prevaleceu na obra em detrimento de qualquer predomínio religioso e moral.

Palavras-chave: Terceiro Livro de Leitura. Ciências Naturais. Felisberto de Carvalho. História da Educação.

Introdução

Este capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Introdução da Ciência no Amago da Instrução Primária*: O ensino de Ciências Naturais no Terceiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho (1892-1959), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, linha de Estado, Políticas e História da Educação, cuja temática abrange, na perspectiva da história cultural, as práticas e representações dos livros de leitura seriados, com ênfase nos livros de Felisberto de Carvalho (FC).

A pesquisa teve por objetivo identificar a relação do ensino de Ciências Naturais e a legislação vigente no final dos oitocentos. Adotou-se, então, a História Cultural como aporte teórico-metodológico, uma vez que a pesquisa está inserida no campo da História da Educação, a fim de evidenciar como a história do objeto desta pesquisa, dentro da realidade social da época e de diferentes lugares, foi construída no período em que circulou.

Algumas questões nortearam a pesquisa: O argumento de um ensino científico em detrimento de um ensino moral cristão prevalece nesta obra? O lugar ocupado pela área de Ciências Naturais, que incluía outras ciências, manteve o formato do livro de leitura, que tinha por objetivo ensinar a leitura para crianças das séries primárias?

A fonte principal utilizada foi o Terceiro Livro de Leitura e como fonte complementar o Decreto nº 7.247/1879 (propôs a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império) e o Parecer/Projeto de Reforma do Ensino Primário proposto pela Comissão de Instrução Pública (designada para analisar o decreto).

Desse modo, abordaremos as lições de Ciências Naturais no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, lições que perduraram no ensino desta área durante mais de meio século. Mapeamos o *Terceiro Livro de Leitura* em busca de traços e vestígios deixados pelo autor, a fim de buscar entender o lugar das CN nesta obra que ocupou um lugar relevante na sociedade brasileira desde a última década do período oitocentista perdurando até meados do século XX.

1 Mestra em Educação (UFG), assistente em Administração, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: ednaroo@gmail.com

2 Doutora em Educação (Unicamp), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: ufg.valdez@gmail.com

1 “Novas teorias, as novas classificações e as últimas descobertas”: Noções de Ciências Naturais

A fim de entender o contexto da sociedade desse período, buscamos na legislação (Decreto nº 7.247/1879 e Parecer/Projeto de Reforma do Ensino Primário da Comissão de Instrução Pública) dados que nos permitam pensar como o livro que elegemos foi construído. Procuramos compreender ainda para quem os livros foram pensados, como o autor orienta adultos e crianças no uso do livro, uma série de fatos, a fim de entender o que nos dizem as fontes a respeito do lugar que os livros de leituras de FC ocuparam a partir da última década do século XIX, que significados e representações o *Terceiro Livro de Leitura* evidencia:

As práticas culturais que aparecem na construção dos livros são tanto de ordem *autoral* (modos de escrever, de pensar ou expor o que será escrito), como *editoriais* (reunir o que foi escrito para construí-lo em livro), ou ainda *artesanais* (a construção do livro na sua materialidade, dependendo de estarmos na era dos manuscritos ou da impressão). Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever um livro, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes ao gênero literário no qual se inscreverá a sua obra, a representações concernentes aos temas por ela desenvolvidos. Este autor também poderá se tornar criador de novas representações, que encontrarão no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla. (BARROS, 2003, p. 160).

Assim, como menciona o autor acima, os livros carregam consigo os ‘modos de escrever, de pensar ou de expor o que será escrito’ na visão do autor, por outro lado, os editores também deixam suas marcas na construção destes livros. Neste sentido, buscamos na representação deste livro de leitura, fonte impregnada de significados, uma vez que carrega consigo um período histórico de mudanças no sistema educacional brasileiro do final do século XIX. Busca-se, neste aspecto, as evidências, aquilo que não está explícito, investigar as entrelinhas, ressaltando a subjetividade e sensibilidades, uma vez que:

Práticas sociais podem valer como discursos, silêncios falam, ausências revelam presenças, coisas portam mensagens, imagens de segundo plano revelam funções, canções e músicas revelam sentimentos, piadas e caricaturas denunciam irreverência, senso de humor e deboche. (PESAVENTO, 2014, p. 119).

De acordo com a mesma autora, o maior desafio é revelar os significados perdidos no passado, investigar evidências ocultas, questionar a fonte, analisar o contexto da época, enfim, desenvolver um trabalho semelhante a Sherlock Holmes. Para Burke (2005, p. 10), os historiadores culturais têm em comum “[...] a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras”. São nessas perspectivas que nos orientamos.

As CN se destacam no *Terceiro Livro de Leitura* de FC, já na capa, com mais de dois terços das ilustrações, evidenciando a importância destas na Instrução Primária das crianças. Salientamos que as capas da série graduada de leitura de FC são plenas de ilustrações, significados e detalhes, uma vez que transportam representações e significados de um período histórico da educação. No entanto, analisar essas ilustrações exige um outro estudo, uma investigação a partir da história da imagem, com outros referenciais teóricos. Seria viável e necessário fazer isso, no entanto, neste momento, não é nosso foco.

Ao tomar o livro de leitura, fonte escolhida, é possível perceber em seu contexto material de produção e formato de seus distintos vestígios que indicam formas e lugares de ensinar. Identificamos nos prefácios, notas, cartas e outros escritos registrados, a necessidade de inovação para estar em consonância com a modernidade que, na maioria das vezes, importava-se da Europa. Em nota dirigida “Ao Público”, os editores da obra do *Terceiro Livro de Leitura* ressaltaram a respeito da necessidade de ‘refundir’ a série de livros do autor em estudo:

Tendo-nos alguns professores indicado no Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho algumas faltas, taes como exercicios sobre as letras Y e Z, resolvemos refundir inteiramente os cinco livros de leitura daquele autor, a fim de corresponder á aceitação contínua, que estes livros teem merecido (CARVALHO, 1911, p. 4).

Felisberto de Carvalho faleceu no ano de 1898, no entanto, seus livros continuaram sendo editados por mais de seis décadas após sua morte. Carvalho viveu pouco para divulgar e modificar suas obras, diferentemente de outros autores que se ocupavam de propagandear seus livros, seja ocupando cargos públicos ou por meio das escolas que dirigiam. As poucas modificações feitas após sua morte eram anunciadas ou justificadas conforme consta na passagem acima³.

Diante da necessidade registrada, o livro que estamos analisando também sofreu modificações:

Para este fim encarregámos os ilustres lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, os Drs Martins Teixeira e Oscar de Souza, de fazerem uma leitura destes livros; o primeiro revendo principalmente todos os assumptos sobre Physyca e Chimica, e o segundo tudo o que diz respeito ás Sciencias Naturaes, escoimando-os de qualquer expressão impropria que acaso tivessem, e pondo-os de acordo com as novas teorias, as novas classificações e as últimas descobertas (CARVALHO, 1911, p. 4).

Nesta ressalva, temos uma primeira pista do que se considerava, ou melhor, do que não se considerava 'Sciencias Naturaes'. A proposta é investigar com mais rigor o que se fazia CN nesse momento, no entanto, ressaltamos que as áreas de estudo, matérias, disciplinas e currículos do período não estavam sincronizadas como hoje. Apesar da sincronia diferente, talvez mais afinada das áreas, este é um tema na história da educação que sempre causou, e causa, polêmicas, não é o objetivo discutir isso, mas é importante olhar para o passado com a observância da época.

Sobre a concepção polissêmica de disciplina na história da educação, Viviani (2007, p. 7) ressaltou:

Nesse sentido, é fundamental implementar a reflexão sobre as finalidades dos diferentes conjuntos de ensinamentos, bem como o processo dos processos de transformação das disciplinas, desde as suas gêneses até possíveis eventos de declínio ou expansão, de maneira a possibilitar o questionamento daquilo

que comumente se caracteriza como tradição. Estas e outras questões são objetos de estudo da história das disciplinas [...].

Podemos, a princípio, estabelecer relações com os conteúdos encontrados e suas aproximações. No entanto, a existência e as funções dessa área no plano do universo escolar do período de como, onde, de que forma, para que servia, expectativas e como se reorganizava são questões elementares para a compreensão dos saberes que, aparentemente, não estão a serviço exclusivo da educação. Os agentes externos devem ser considerados, pois em cada tempo as instituições escolares tiveram finalidades nem sempre presentes nos programas e nas legislações.

Por meio das fontes investigadas, não é possível apontar uma definição exata do que era o ensino das CN priorizado na obra, como toda escrita do passado, podemos cercar um pouco mais do que se compreendia por essa área, pois maior investimento no tema exigiria mais tempo e dedicação no que a própria autora sugere como campo da história das disciplinas, o nosso recorte aqui é um livro de leitura destinado à Instrução Primária.

2 Observar e treinar os sentidos: o ensino intuitivo nas lições

Encaminhar a criança suavemente à natureza, conforme o que os pareceres apontavam na perspectiva do ensino intuitivo, pareceu-nos um indicativo apropriado para abordar as lições da obra escolhida. Para fundamentarmos nossa pesquisa, buscamos no Decreto Leôncio de Carvalho e no Parecer/Projeto da Comissão de Instrução Pública o porquê da ênfase às lições de coisas.

A lição de coisas, também conhecida como ensino intuitivo, estava presente na obra de FC, e é fundamentada no ensino por meio das coisas, ensinar as crianças antes de tudo a observar, para depois nomear, e por fim comparar, desenvolvendo assim os sentidos da criança.

No terceiro livro da série as CN representam a maior parte dos conteúdos abordados, pois o autor, possivelmente influenciado pelas ideias positivistas, oportunizou o conhecimento científico para o curso médio da Instrução Primária neste volume da série. Os temas abordados no *Terceiro Livro de Leitura* de FC ocupam quase 89% das lições, sem considerar a única lição de área afim, com tema relacionado à Física, e ultrapassariam 92% dos conteúdos relacionados às CN.

De acordo com Santos e Santos (2012), foi no século XVIII, na França e Inglaterra, que circularam as primeiras ideias que serviram de base para o

³ Optamos por manter a grafia da época encontrada na fonte analisada.

positivismo que, como filosofia, estava relacionado às transformações da sociedade industrial europeia ocidental. A influência do positivismo no Brasil, a partir, sobretudo, da segunda metade do século XIX, se deu especialmente na exigência dos ideais republicanos que desafiaram a dominação católica e cultuavam o cientificismo.

Na tumultuada passagem do Império para a República, na tentativa da construção de uma nova ordem republicana, a influência do positivismo foi decisiva na escrita da história em propostas oficiais da educação, contribuindo na introdução do estudo do culto às ciências e na produção dos livros destinados às escolas.

Creemos não ser somente o autor da obra que analisamos que parecia estar em consonância com as ideias de culto às ciências, conforme pudemos observar na legislação do período, parece que a constituição do livro estava afinada com a perspectiva científica bem antes da Reforma Constant de 1890, que foi baseada nos fatos e na demonstração científica, sendo, de acordo com os mesmos autores, uma das principais consequências do positivismo no Brasil.

As lições ocupam em média sete páginas e meia, as quais percorriam o conteúdo abordado com o auxílio de ilustrações referentes ao tema e enfatizavam o ensino por meio do método intuitivo. Além disso, essas lições incentivavam o aprendizado através daquilo que é real e conhecido e desenvolviam a intuição da criança por meio da observação, treinando os sentidos, principalmente a visão e o ouvido.

São cento e quarenta e sete ilustrações distribuídas em vinte e sete lições, as quais abordavam sobre conteúdos diversos relacionados à Língua Portuguesa, Matemática e principalmente às CN, este último ocupa aproximadamente cento e noventa páginas, restando dezessete páginas distribuídas em duas lições.

O conhecimento científico tem papel fundamental para a instrução das crianças, por isso acreditamos que tenha sido influenciado pelos estudos desenvolvidos pela Comissão de Instrução Pública (1883), o qual ressalta o ensino das Ciências, que deve inculcar na criança a observação, instigá-la a descrever aquilo que observa, comparando e criando conclusões a partir de novas observações, produzindo assim sua própria reflexão.

Salientamos a ênfase às CN neste terceiro livro que resultou em nossos questionamentos à obra, buscando analisar o destaque dado a esta área, bem como a organização e as prioridades de temas, o formato adquirido pelas

lições e a distribuição de ilustrações. Assim, observamos que a obra é composta quase exclusivamente para o ensino do conhecimento científico, neste sentido, a Comissão de Instrução Pública traz importantes contribuições:

O Estado tem deveres para com a sciencia. Cabe-lhe, na propagação della, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da sciencia depende o futuro da nação; já porque a criação de fócios scientificos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre a sciencia e varias profissões, que entendem com a conservação dos individuos, a segurança material e a ordem juridica das sociedades, ha relações: cujo melindre exige garantias, que só a interferencia do Estado será capaz de oferecer. (BARBOSA; ESPINOLA; VIANNA, 1883, p. 52).

Esta Comissão ressalta a importância do Estado na oferta do conhecimento científico à sociedade e os deveres deste com as ciências, devendo promovê-las, pois do desenvolvimento destas depende o futuro da nação. Apesar de a bibliografia encontrada enfatizar que os Pareceres da Comissão não entraram em vigor, acreditamos que FC possa ter sido influenciado pelas ideias propostas nos estudos da Comissão e o Decreto Leôncio de Carvalho (1879).

O autor priorizou dois principais temas no terceiro livro: ‘animais’ e ‘vegetais’, enfatizando continuamente a formação e utilidade para o ser humano. Também abordou temas como ‘minerais’, ‘agronomia’, ‘anatomia e fisiologia humana’, buscando ressaltar a importância do conhecimento científico para a formação e as formas de relacionar o assunto tratado com a realidade do aluno e da sociedade, como o cultivo e usos de alguns vegetais. Ao mesmo tempo em que propõe o ensino de CN, se apropriou da forma de organização dos animais para comparar aos homens, além de aplicar o ensino da moral, como na lição 7ª, intitulada “Formiga e Gafanhoto”:

Dois grandes ensinamentos são os que desse modo nos dão as formigas: o primeiro é que o concurso do trabalho de muitos homens lhes permitirá a realização do que a um só era impossível; o segundo é que devemos auxiliar os nossos semelhantes. (CARVALHO, 1911, p. 58).

O uso de fábulas era recorrente nas lições dos livros de leitura desse período, uma vez que valia recorrer aos animais para dar lições de união e coletividade no trabalho, além de ajustar os textos literários no sentido de harmonizar as relações, o que faz evitar disputas e confrontos. Ademais, Carvalho se ocupou em transmitir ensinamentos morais de boa higiene, bons costumes e civilidade, ou seja, conceitos que imperam nas páginas em uma constante tentativa de formar, aos olhos da época, sujeitos dóceis, polidos e educados. Assim, insetos de toda espécie se tornavam personagens exemplares de trabalho incansável incentivando a dedicação e a relação com o outro de forma harmônica.

De acordo com Villela (2004), uma das características das obras de FC, sobretudo o *Tratado de Metodologia* e os livros seriados de leitura, é a vinculação de sua formação religiosa ao avanço das CN. Para essa autora, FC faz questão do conhecimento científico, entretanto, dissemina o discurso moralista no decorrer de suas obras. O *Tratado de Metodologia*, segundo a autora, pode estar relacionado a sua ligação ao pensamento da elite católica conservadora. Nesse mesmo sentido, Bezerra (2010, p. 200) registrou:

A obra didática de Felisberto de Carvalho está permeada de nuances entre as ciências e a religião. De um lado, ela atendia aos ditames legais, sobremaneira aqueles que se referem à formação religiosa de linha católica, que era a oficial do Estado [Pernambuco], na outra ponta estavam os ensinamentos científicos, as Ciências Naturais formando o arcabouço dos conhecimentos técnicos necessários à vida. Isto não impediu que Felisberto inserisse em suas obras valores como amor à pátria, a Deus, à família e ao próximo e mesmo preceitos de higiene [...].

Para Bezerra (2010), FC intercala em meio ao ensino das CN a religião, sendo a relevância das CN como uma base estrutural, entretanto, utiliza-se dos conteúdos abordados para incluir valores morais e cristãos. Para nós, este é um elemento que merece um olhar mais cuidadoso na obra estudada, o que pudemos perceber é que este autor segue ao contrário de Abílio Cesar Borges, católico por excelência, que fazia de seus livros de leitura uma extensão dos catecismos religiosos com perspectiva de ensino de leitura (VALDEZ, 2006).

Em sua série de livros, FC não enfatizou qualquer conhecimento religioso, moral sim, mas religião não foi seu foco, destacou a importância do conhecimento científico na formação intelectual da criança, trabalhando desde a escola elementar a intuição. Na obra *Tratado de Metodologia*, afirma que o ensino intuitivo faz com que a criança desenvolva o espírito da observação, que origina os conhecimentos sólidos e duráveis. No Terceiro Livro, em especial, como já foi dito, encontramos duas pistas que apontam na direção moral da época.

O estudo desenvolvido por Bueno, Farias e Ferreira (2012) sobre as concepções do ensino de CN no início do século XX através do olhar do pedagogo alemão Georg Kerschensteiner evidencia que suas ideias surgiram num período de mudança, século XIX para o século XX, em um cenário em que o país passava por grandes mudanças educacionais. Fundamentados nas ideias do pedagogo alemão, estes autores salientam que:

[...] a aprendizagem das ciências naturais seria um componente essencial para o desenvolvimento do intelecto, pois, para compreender a mesma, não se faz necessário ter boa memória, visto que a essência da instrução lógica não consiste precisamente na assimilação de um conjunto de regras e de leis, mas em desenvolver processos mentais racionais que proporcionem a aplicação das leis científicas naturais aos problemas de investigação, do conhecimento, da técnica da vida prática e da compreensão dos fenômenos. (BUENO; FARIAS; FERREIRA, 2012, p. 442)

Assim, as CN sobressaem em relação às demais áreas, importante na formação intelectual da criança, de modo que a aprendizagem das CN desenvolve as faculdades intelectuais proporcionando a ‘aplicação das leis científicas e naturais’, pois, segundo os autores mencionados, é papel da escola a educação do pensamento, já que, uma vez que feito isso, o próprio indivíduo buscará soluções para a vida profissional, familiar e em sociedade.

Conforme Bueno, Farias e Ferreira (2012), o ensino de CN por meio de levantamento de problemas proporciona ao aluno o desenvolvimento do hábito de pensar lógico, fazendo que este busque relacionar o conhecimento proposto aos fenômenos, formulando questionamentos concretos ao utilizar a prática da experimentação para comprovar ou refutar suas hipóteses. Corroborando esta ideia, a Comissão de Instrução Pública (1883) afirma que:

O principio positivo, que pretende estender á escola a instrucção encyclopedica, amplial-a, como base, como estofo commum á educação da intelligencia humana, a todas as camadas sociaes, é incomparavelmente mais exequível do que os programmas escolares actualmente praticados entre nós. Insinuar, *pelos methodos objectivos*, no espirito da creança as noções rudimentares da sciencia da realidade, inocular-lhe na intelligencia o habito de observar e experimentar, é infinitamente menos arduo que martellar-lhe na cabeça, por meio de noções abstractas e verbaes, o cathecismo, a grammatica e a taboada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrarial-a systematica e brutalmente. [...]. (BARBOSA; ESPINOLA; VIANNA, 1883, p. 121).

A Comissão de Instrução Pública (1883) propõe a ‘educação da intelligencia humana’ incorporando noções científicas que partem da realidade, o que auxilia na intelligência do indivíduo inculcando-lhe o hábito de observar e experimentar, em vez de impor um conhecimento abstrato e distante da realidade. Também enfatiza a experiência em outros países, na qual evidenciaram que “[...] o curso escolar de sciencia é da mais grata amenidade para as creanças, *constitue o único meio de crear entre ellas o gosto geral pela instrucção*, e, por cumulo de bens, *facilita o estudo dos outros assumptos*” (1883, p. 186, grifo autor).

Os estudos em evidência reforçam a ideia de que a introdução das CN na Instrução Primária contribui para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, proporcionando ao indivíduo observar, analisar, questionar, vivenciar e comprovar ou não o questionamento. Neste sentido, a Comissão ressalta que o cultivo das CN iniciado nos primeiros passos da educação elementar implanta no aluno o gosto pelos fatos, as relações de causalidade, a ideia da lei que explica os fenômenos da criação. Salientam ainda que:

O mesmo papel de disciplina *economica*, si nos permittem a expressão, exerce o estudo das sciencias da natureza, que, expandindo prodigiosamente na creança as faculdades perceptivas, alhana o caminho a todos os trabalhos de especulação intellectual. Despertando, e educando uns poucos de sentimentos e disposições mentaes, que os methodos de hoje ignoram, e

abafam, mas que formam a condição necessaria de todo o saber aproveitavel, a cultura scientifica desprende as azas que a natureza deu ao espirito da juventude, a que os processos vulgares atrophiam nas eternas andadeiras da rotina, creando ás intelligencias nascentes aleijões incuraveis. (BARBOSA; ESPINOLA; VIANNA, 1883, p. 218, 219, grifo do autor).

No decorrer das lições observamos que FC usa o termo ‘menino’ com frequência e, segundo Valdez (2006), esse termo era comumente utilizado pelos autores de obras didáticas, visto que, com o passar do tempo, isso foi sendo substituído em decorrência do público ao qual se destinava a obra, passando a ser utilizado o termo ‘infância’ e ‘criança’. Desse modo, o termo ‘menino’ se refere à criança do ensino primário e é muito frequente nos livros de FC, em que o autor chama atenção sobre a importância daquele conteúdo, para que possam observar a realidade e aplicar na vida em sociedade:

Eis ai, meninos, os principais instrumentos que se empregam para tornar a terra capaz de produzir. De outros, em diversos fins, se utiliza ainda a agricultura, como por exemplo da tesoura, que serve para cortar os galhos dos vegetais, e a grama, para o que se emprega também o alfange, que é uma lâmina recurvada [...]. (CARVALHO, 1911, p. 161, 162).

O trecho acima foi extraído da lição que trata dos instrumentos agrícolas, na qual o autor apresenta os principais instrumentos utilizados no manejo da terra e reforça sua importância para ‘tornar a terra capaz de produzir’, uma vez que continua descrevendo e explicando a função de cada um, sempre acentuando a atenção para o conteúdo em questão.

3 Os Reinos da Natureza: suas utilidades, suas importâncias

O levantamento realizado para o desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu verificar que FC se utiliza dos reinos da natureza para ensinar às crianças a utilidade destes proporcionada aos seres humanos, uma vez que exemplifica os usos dos animais e vegetais na alimentação, na confecção de roupas, além da importância de sua utilidade para a indústria.

Sobre isso, esclareceu Domingues (2009, p. 167, 168):

[...] No século XIX, o conhecimento da natureza confundiu-se à faina da exploração econômica dos recursos naturais. Com relação ao Brasil, a história das ciências tem sublinhado que, à época do Império, as ciências naturais foram subsídio dos seus esquemas de formação política, econômica e social. A conquista ou a dominação do espaço físico e o conseqüente conhecimento da natureza, que permitiu a exploração e o cultivo dos recursos naturais, resultaram de uma vontade política e, principalmente, dos conhecimentos adquiridos com as viagens empreendidas pelos naturalistas, que visavam o desbravamento do interior ainda desconhecido.

Neste sentido, notamos que ‘o desbravamento do interior desconhecido’, com certeza para os naturalistas, resultou na exploração e cultivo das riquezas naturais brasileiras. Segundo esta mesma autora, a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil propiciou a institucionalização das CN, tendo em vista a criação do Jardim Botânico e, conseqüentemente, a agricultura como base da economia brasileira.

De acordo com Domingues (2009, p. 170), “[...] Nessa época, o Brasil viveu a passagem da colonização política à colonização do meio natural, com tudo o que nele se incluía, mesmo os homens. As ciências naturais estavam na base dessa colonização do espaço natural”.

Assim, com a colonização do meio natural evidente no século XIX, percebemos no *Terceiro Livro de Leitura* que FC inclui a necessidade do conhecimento científico na Instrução Pública e, deste modo, as lições estão divididas em temas relacionados às CN, sobretudo, abordando animais e vegetais, ou seja, nossas fauna e flora brasileiras.

FC organiza as primeiras lições da seguinte maneira: na primeira lição, aborda os sinais ortográficos; na segunda, o sistema métrico; na terceira, o autor trata sobre noções do corpo humano e as principais funções; na quarta lição, o autor introduz a divisão geral dos seres, com ênfase nos animais; e, na quinta, apresenta a divisão dos vegetais. Posteriormente, são organizadas numa sequência que intercala lições sobre os animais, vegetais e minerais, e, nas lições finais, o autor traz a utilização destes para o homem.

Pelo que já tendes lido, conheceis, meninos, a grande divisão do reino animal e ainda alguns dos seres que fazem parte desse reino. Agora ser-vos-ão apresentados alguns outros que vos convem conhecer, e entre esses os principaes insectos de que uns nos maraviham por sua beleza, outros de tanta utilidade nos são, outros finalmente são nocivos e não poucos também asquerosos. (CARVALHO, 1911, p. 51).

Ao introduzir o tema de insetos, o autor deixa pistas sobre o objetivo do ensino das Ciências, ressaltando que alguns insetos atraem não somente devido à beleza, mas, sobretudo, a sua utilidade. Dessa forma, apresentam-se, aos meninos, os insetos que convêm pela beleza e utilidade, mesmo sendo ‘nocivos e asquerosos’. A abordagem dos reinos animais classificados, ou considerados, ‘uteis’ e ‘nocivos’, perdurou nas páginas dos livros escolares até há pouco tempo. Assim, é interessante observar como os conceitos de todas as áreas das ciências vão sendo desconstruídos de acordo com novas pesquisas e estudos.

Nota-se nas demais lições que FC, ao caracterizar o animal e/ou vegetal, enfatiza, conforme as orientações do período, suas utilidades e seus malefícios para os seres humanos. Ele também aborda os crustáceos, moluscos, dentre outros, retratando suas principais características e utilidades para o homem.

Observamos que FC aborda os assuntos das lições como forma de disseminar o conhecimento científico às crianças, mas, sobretudo, notamos a intenção do autor em evidenciar a utilidade deste conhecimento para a vida em sociedade, bem como revelando o modo para extrair os benefícios que os reinos da natureza podem fornecer ao homem, seja na alimentação, vestuário, na construção, dentre outros benefícios proporcionados. Isso funciona como uma espécie de roteiro de como viver de forma civilizada em relação harmônica com a natureza.

A organização do livro de FC foi alicerçada na classificação taxonômica dos seres vivos, de modo a agrupar as lições que versam sobre animais com características similares, assim como nas lições sobre vegetais. Tal classificação foi baseada na sistemática de classificação dos seres vivos proposta por Carolus Linnaeus (1707-1778), por meio da nomenclatura binominal, em que cada espécie recebe um nome em latim, formado por duas palavras, gênero e espécie. Sendo chamado nome científico, único para a espécie em qualquer

parte do mundo, tendo em vista que o nome popular varia de uma região e/ou país para outro, assim, cada espécie é sistematicamente classificada com base nas suas características.

O ensino de CN no *Terceiro Livro de Leitura* de FC tinha toda fundamentação embasada na sistemática de classificação do período, visto que os conteúdos/temas eram agrupados de acordo com características em comum, salientando a importância do conhecimento científico para a escola primária. Além disso, era enfatizado o conhecimento aliado à sua utilidade, bem como as formas de uso em benefício da sociedade, tendo em vista as riquezas naturais brasileiras serem uma fonte inesgotável para as investigações científicas aliadas, sobretudo, à economia do país, conforme afirma Domingues (2016). Para esta autora, as expedições realizadas no século XIX, ao mesmo tempo em que foram práticas científicas, também foram a representação do processo político e econômico da expansão colonial e imperialista.

O século XIX representou grandes avanços nas CN, como exemplo a publicação da obra baseada nos estudos de Charles Darwin e Alfred Russel Wallace, *A Origem das Espécies*, em que apresenta a Teoria da Evolução. Então, o conhecimento científico ganhou espaço de destaque em nível mundial. Certamente que todo esse movimento alcançou as páginas das obras didáticas, como pudemos constatar na fonte analisada.

Deste modo, notamos, no desenvolvimento deste trabalho, as CN como protagonistas na inserção do conhecimento científico para a Instrução Primária, visto sua importância para o desenvolvimento das faculdades intelectuais de observação, como afirma a Comissão de Instrução Pública (1883), é o primeiro modo de exploração científica, e, além disso, proporciona o desenvolvimento dos sentidos na criança.

Neste sentido, Felisberto destacou em seu *Terceiro Livro de Leitura* o ensino de CN como um conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento da intuição na criança, entretanto, buscou também suprir a necessidade de material adequado e apropriado ao ensino, tendo em vista que o ideal para a Instrução Primária seriam os museus escolares com mapas e materiais que auxiliassem o ensino das lições de coisas, porém, na ausência destes, publicou seus livros aprovados pelo Conselho de Instrução Pública.

Por fim, a importância do conhecimento científico para FC ficou evidenciada ao introduzir as CN desde a escola elementar, inculcando na criança o saber científico, considerando as contribuições do Decreto nº 7.247/1879

e Parecer/Projeto da Comissão de Instrução Pública (1883). Assim, o autor adotou o método intuitivo, a fim de que a criança aprendesse por meio das coisas, desenvolvendo a observação, incentivando-a a pensar, comparar, analisar e elaborar sua conclusão a respeito das observações realizadas, sendo assim capaz de refletir o conteúdo ensinado.

Nossa pesquisa evidenciou as Ciências Naturais no âmbito da Instrução Pública nas últimas décadas do século XIX e, apesar da ênfase do conhecimento científico no período republicado, este foi resultado da discussão de projetos que circularam no período imperial que foram normatizados pelo Decreto nº 7.247/1879 e pela reforma proposta no Parecer/Projeto da Comissão de Instrução Pública (1883).

Considerações finais

A explosão do ensino de Ciências Naturais no século XIX decorreu em virtude da necessidade do conhecimento científico para a formação da criança, preparando-a futuramente para o trabalho em sociedade, uma vez que este saber científico tinha por base ensiná-la a aprender as utilidades das riquezas naturais brasileiras, a fauna e a flora.

As bibliografias consultadas revelam que Felisberto fazia parte da elite católica conservadora, porém não identificamos nos livros de leitura vestígios a respeito do ensino religioso. Entretanto, em determinados momentos, o autor utiliza-se dos exemplos da organização dos animais para exemplificar a moral e bons costumes para as crianças. A postura adotada pelo autor reforça a relevância do conhecimento científico para a Instrução Primária baseada no ensino intuitivo, de modo a desenvolver na criança a capacidade de observação, potencializando os conhecimentos sólidos e duráveis, conforme afirmou o autor.

Por fim, enfatizamos que as Ciências Naturais sem dúvida alguma ocupavam um lugar de destaque nos livros de leitura de Felisberto de Carvalho, introduzidas ao longo dos dois primeiros livros para dar lugar de destaque no terceiro livro para o conhecimento científico no ensino primário, de modo que ensinava-se a utilizar deste conhecimento com base na realidade em que viviam, tais como: de que forma se utilizar de um vegetal na produção de alimentos para o homem e os animais, ou na construção de materiais e equipamentos, dentre outros.

Assim, os livros de leitura de FC são fontes preciosas para a história da educação e carregam grandes contribuições, pois são livros que, apesar do período em que foram publicados, última década de oitocentos, tiveram ampla circulação no país, o que caracteriza sua aceitação no mercado editorial. As lições dos livros de FC tinham o poder de inculcar ideias e aprendizados tidos como importantes para a formação da criança, sempre fazendo referência do que era certo e errado, do que poderia ser ou não útil ao homem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ruy; ESPINOLA, Thomaz do Bomfim; VIANNA, Ulysses Machado Pereira. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Comissão de Instrução Pública. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. In: Textos de História: **Revista da Pós-Graduação em História da UnB**, v. 11, n. ½, 2003.

BEZERRA, Rozélia. **A Higiene escolar em Pernambuco**: os espaços da construção e os discursos elaborados. 2010. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1879 – Parte II Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880. p. 196-217.

BUENO, G. M. G. B.; FARIAS, S. A.; FERREIRA, L. H. Concepções de ensino de ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 435-450, 2012.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARVALHO, Felisberto de. **Terceiro Livro de Leitura**. 34. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1911.

_____. **Tratado de Metodologia**. 3. edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

DOMINGUES, H. M. B. As ciências naturais e a “cobiça” sobre a Amazônia. In: Christina Helena Barbosa (Org.). **Histórias de Ciência e Tecnologia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: MAST, 2016, v. 1, p. 106-125.

_____. O homem, as ciências naturais e o Brasil no século XIX. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 167-178, 2009.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SANTOS, R. M. S.; SANTOS, J. O. O Positivismo e sua influência no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, Pombal-PB, v. 1, n. 1, p. 55-59, jan.-dez. 2012.

VALDEZ, D. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges**: o barão de Macahubas (1856-1891). 2006. Tese (Doutorado)- Unicamp, Campinas, SP, 2006.

VILLELA, H. O. S. **Construtores de uma pedagogia “à brasileira”**: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E A HISTÓRIA EDITORIAL, Rio de Janeiro, 2004.

VIVIANI, Luciana Maria. **A Biologia necessária**: formação de professores e Escola Normal. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.

A PINTURA CONTEMPORÂNEA COMO POSSIBILIDADE FORMADORA

Reinaldo Gomes de Arruda¹

Resumo

A abordagem ontológica é uma necessidade fundamental para a compreensão da arte e da linguagem. O ensino da arte como cultura e linguagem no contexto escolar propicia a formação estética e artística, importante para a percepção das coisas do mundo. Desse modo, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico com ênfase no estudo e na análise do pensamento de Merleau-Ponty acerca da pintura com o objetivo de compreender o pensamento de Maurice Merleau-Ponty sobre a pintura. Foram agregados nesta pesquisa alguns estudiosos da filosofia, especificamente da estética, bem como teóricos específicos da educação para articular as possíveis contribuições da experiência artística no contexto escolar. Nesse sentido, compreende-se que a arte necessita ser democratizada, ou seja, ensinada a todos com o compromisso de ampliar os domínios estéticos e artísticos.

Palavras-chave: Ensino da arte. Fenomenologia. Estética.

Introdução

Neste trabalho busca-se elaborar resultados bibliográficos significativos que vinculam os aspectos da filosofia ontológica de Merleau-Ponty para que possam contribuir com o processo formativo na educação escolar, mais especificamente na disciplina de arte. Acredita-se que os dados teóricos possam indicar caminhos para possíveis exercícios de reflexão a respeito da prática docente com um olhar contemporâneo, não só para obra de arte e o mundo, como também para o aluno.

É pertinente enfatizar que os problemas suscitados por Merleau-Ponty acerca da filosofia da percepção corpórea que está implícita no pensamento e nas obras de Cézanne continuam atuantes e coerentes com a contemporaneidade.

Nesse contexto, este estudo dialoga com alguns teóricos da educação e também com alguns filósofos e estetas contemporâneos que ajudam a pensar possíveis caminhos para o ensino da arte pictórica no contexto escolar. Neste trabalho abordam-se apenas saberes subjacentes à arte contemporânea e à fenomenologia ontológica com o intuito de facilitar a compreensão das experiências inovadoras trazidas por Merleau-Ponty, que abriu caminho para uma nova concepção de pintura, o que convencionou-se chamar hoje de pintura contemporânea.

Lembrando-se que não se trata de uma receita ou mesmo um manual do ensino, mas de um pensar diferente sobre a reflexão a respeito da prática de ensino e de possíveis intervenções pedagógicas rumo a uma educação da arte democratizada e comprometida com a ampliação dos domínios estéticos e artísticos do tempo vigente.

Este é um trabalho de cunho bibliográfico que se propõe a pensar - a partir da concepção da fenomenologia ontológica de Maurice Merleau-Ponty - as implicações da pintura contemporânea no contexto escolar. Suscitamos um questionamento norteador: Em que medida o pensamento desse teórico contribui para ressignificar o olhar sobre a pintura contemporânea no ambiente escolar?

Assim, para compreender o pensamento de Maurice Merleau-Ponty sobre a pintura, foram estudadas as seguintes obras estéticas: O olho e o espírito (2004); A linguagem indireta e as vozes do silêncio (2004) e A dúvida de Cézanne (2004). Para auxiliar na compreensão da fenomenologia ontológica de Maurice Merleau-Ponty, foram estudados alguns teóricos que investigaram com

¹ Mestre, professor. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: reinaldo.arruda@dmf.ifmt.edu.br

profundidade seu pensamento e outros que articulam a experiência da estética contemporânea no campo educacional com a fenomenologia ontológica.

1 Concepção do Ser-no-mundo: o aluno como sujeito

Sabe-se que desde a antiguidade a humanidade se preocupou com a formação humana, não somente para o desempenho do trabalho, mas principalmente para a humanização, isto é, para tornar o ser humano íntegro, justo, ético, emancipado e não alienado. No entanto, até nos dias de hoje, almejam-se os mesmos princípios, por causa das atitudes e comportamentos considerados por muitos como sendo desumanos.

Por isso, é pertinente questionar o papel da escola em relação à formação humana, principalmente na estrutura pedagógica subsidiada pelo racionalismo cartesiano, pois não se pode admitir que a educação se limite tão somente a instrumentalizar o aluno com transmissão de saberes, ensino da técnica e do cálculo. Ao contrário, é necessário possibilitar ao aluno uma formação integral, proporcionando a humanização efetiva (COELHO, 2009).

Sendo assim, o pensamento clássico valoriza excessivamente os aspectos inteligíveis, e nega os aspectos sensíveis, e isso gera um grande problema porque o pensamento puro e imediato não consegue ser parte decisiva da realidade, principalmente no que se refere ao fenômeno artístico, que depende também do sensível. Nesse viés, Barbosa (2008a, p. 63, 64) contribui, quando diz que:

Esta separação cartesiana, do sujeito e do objeto do conhecimento, envia o estudo sobre o sujeito para a área filosófica e o estudo sobre o objeto para a área científica. Não permitindo que ocorra o pensar a unidade na diversidade.

Merleau-Ponty (2011, p. 468), por sua vez, se contrapõe ao pensamento objetivo e enfatiza que esse tipo de pensamento deve ser colocado em dúvida, uma vez que “[...] no pensamento objetivo não há lugar para outrem e para uma pluralidade de consciência”.

No pensamento objetivo, o corpo e o mundo são objetos coordenados por relações matemáticas estabelecidas, e o sujeito é um ser passivo. Todavia, o sujeito é perceptivo, é um Ser-no-mundo, é um corpo cognoscente. Dessa forma, a fenomenologia deve voltar ao pensamento “[...] para procurar ali um Logos

mais fundamental do que o do pensamento objetivo, que lhe dê seu direito relativo e, ao mesmo tempo, o coloque em seu lugar” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 489, 490).

Assim, se o aluno é um sujeito, é um Ser-no-mundo. Por consequência, a sua consciência tem de estar conectada diretamente com o mundo que o envolve. É exatamente por isso que Merleau-Ponty se opõe ao pensamento racionalista, quando se fundamenta na fenomenologia de Husserl para desenvolver estudos que mostram o enraizamento do espírito no corpo, isto é, a consciência corpórea ligada às coisas do mundo.

Segundo Carmo (2002), Merleau-Ponty afirma também que na nossa vida cotidiana, por exemplo, os atos inconscientes predominam sobre os conscientes, e toda função, reflexiva ou não, tem como fundamento a percepção do mundo. Isso porque a todo momento o sujeito realiza movimentos e gestos ancorados em uma crença perceptiva do mundo e das coisas que o cercam, sem que a consciência tenha de pensar constantemente a respeito deles.

A partir deste raciocínio, Merleau-Ponty propõe uma nova filosofia, na qual considera o ser humano, neste caso, o aluno, como Ser-no-mundo, e que propõe a ação de reaprender a olhar o mundo do ponto de vista da subjetividade corpórea perceptiva. No contexto da educação, essa visão ontológica da fenomenologia é importante porque ajuda o educador a pensar o aluno enquanto um sujeito perceptivo na sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, ele também é levado a questionar as concepções tradicionais incorporadas no sistema educacional de ensino, principalmente aquelas que envolvem o campo da disciplina de artes visuais, mais especificamente nas aulas de pinturas artísticas. Em relação à percepção, vale destacar o que diz Merleau-Ponty (2004, p. 130): “Na percepção primordial, as distinções do tato e da visão são desconhecidas. É a ciência do corpo humano que nos ensina, posteriormente, a distinguir nossos sentidos”.

Dessa maneira, percebe-se, no que tange ao aluno e à questão pedagógica, Pillar (2008) compartilha do pensamento e dos preceitos da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty no que se refere à percepção corpórea e à visão do aluno como Ser-no-mundo. Nesse viés, ela enfatiza que é preciso começar a educar o olhar do aluno, se possível desde as séries iniciais para viabilizar práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão do modo segundo o qual a visão dele se estrutura e pensar criticamente acerca das imagens que ele produz e que aprecia.

Enfim, ensinar arte, dentro dos pressupostos da visão contemporânea, com possibilidade de propiciar atividades significativas aos alunos para que estes consigam enriquecer o seu repertório artístico, cultural, histórico e estético.

Nesse contexto, Merleau-Ponty (2004, p. 25), no que diz respeito aos ícones, que estes podem ser os desenhos e pinturas de símbolos e os estereótipos pedagógicos que são comuns na alfabetização, afirma: “Não há mais poder nos ícones. Por mais vivamente que ‘nos represente’ as florestas as cidades, os homens, as batalhas, as tempestades, a gravura em talho-doce não se lhes assemelha: é apenas um pouco de tinta disposta aqui e ali sobre o papel”.

Concernente ao fazer artístico, Merleau-Ponty (2004) elucida que as crianças são grandes exemplos de improvisações no processo criador pictórico, pois elas aprendem e desenvolvem seus próprios gestos, e propiciam o pretexto de o pintor pintar com o corpo, no caso, a mão. Então, acredita-se que qualquer ser humano, neste caso, qualquer aluno, pode pintar.

Merleau-Ponty (2004, p. 81-82) chama-os de pequenos prodígios, uma vez que se comunicam pela expressão corpórea, e diz “como um jovem sombrio pode sempre tirar do seu, contato que o observe com suficiente complacência, alguma pequena esquisitice apropriada a alimentar sua religião de si próprio”.

Explica Merleau-Ponty (2004) que a liberdade criadora está vinculada às experiências do mundo vivido, comportamentos, ações e atitudes vivenciadas pelo Ser, pois a liberdade é o desvencilhar de todas as amarras do passado e viver o presente com um olhar de mundo renovado, como é o caso de Cézanne, que desde criança já indicava os gestos pelos quais as coisas o tocavam.

Por isso, o sentido que Cézanne dará em suas obras pictóricas é que as coisas e os rostos pintados pediram para ser pintados; ele apenas liberou esse sentido, isto é, ele somente exprime o que eles queriam exprimir.

2 Formação estética pela imagem pictórica

O pensamento inovador de Merleau-Ponty provocou grande influência na intelectualidade francesa das primeiras décadas do século XX, inserindo o pensar filosófico que se preocupa com o homem muito mais quanto a sua existência, do que em relação a sua essência. Nesse viés, o homem é pensado no contexto natural, cultural e histórico, isto é, como um Ser-no-mundo.

Ao ler Furtado (2009), percebe-se que o pensamento ontológico de Merleau-Ponty está presente e atuante na pós-modernidade, pois a autora

oportunamente estende a estética para o domínio da educação, mais especificamente, às artes visuais contemporâneas, ao apresentar os princípios da estética de Mikel Dufrenne como possibilidade de formação humana.

Dessa forma, no prefácio da obra de Mikel Dufrenne, denominada Estética e Filosofia, destaca-se a influência de Merleau-Ponty na teoria da estética contemporânea dufrenniana pela relação com a filosofia ontológica da percepção corpórea de Merleau-Ponty.

Nesse sentido, no que concerne às implicações das ideias de Mikel Dufrenne inspiradas nos conceitos filosóficos de Merleau-Ponty, Figurelli (1998, p. 10), ao mencionar o esteta no prefácio da obra, declara: “Ele não esconde seus receios pela direção idealista do pensamento de Husserl. Daí a preferência pela interpretação de Merleau-Ponty, que salienta os aspectos existenciais da fenomenologia”.

Nesta conjuntura, é preciso salientar que o problema da educação está relacionado à contínua tensão que envolve duas estruturas de conhecimento, a saber: o olhar sensível e o olhar inteligível que não é similar, mas permite, por meio da curiosidade epistemológica, a experienciar uma consciência autotransformadora.

Furtado (2009) analisa de forma positiva o conteúdo imagético, que tange a valorização da liberdade, alteridade, harmonia entre a dupla dimensão da arte e diz ainda que o diálogo entre tais dimensões propicia o desenvolvimento solidário, intuitivo, sensível e coletivo no contexto escolar.

Em oposição às concepções racionalistas, nas quais se inclui o olhar inteligível, surge como pensamento diferente o método fenomenológico que consiste na suspensão do juízo, ou seja, o olhar para as coisas, como se fosse a primeira vez, desprovido de todos os pressupostos científicos e culturais para apreender as coisas do mundo.

Tal experiência é pré-reflexiva, pois não passa pelo intelecto, e sim, pelos órgãos sensitivos do corpo. Pois é assim que é permitido o acesso às coisas na sua origem, em seu sentido bruto. Nesse contexto, Merleau-Ponty (2004, p. 85) deixa claro que, além do pintor, é possível qualquer pessoa conhecer e apreender as reais coisas do mundo, quando afirma que:

A obra não é feita longe das coisas e em laboratório íntimo, cuja chave só o pintor e mais ninguém possuiria: olhar as flores verdadeiras ou flores de papel, ele se reporta sempre a seu

mundo, como se o princípio das equivalências pelos quais vai manifestá-lo estivesse desde sempre aí sepultado.

Nesse raciocínio, Mikel Dufrenne explica que o objeto estético é expressivo e portador de um mundo próprio, completamente diferente do mundo objetivo no qual está inserido. Assim, ainda diz que o objeto se manifesta constantemente com o observador e com os outros objetos, pois ele exprime o sentido do seu corpo, ou seja, um espírito que responde e que solicita a interlocução com o nosso espírito e força a relação de amor fraterno. O autor (1998, p. 85) endossa que: “Escutar a linguagem do objeto estético, ler a expressão que o informa, e entrar mais profundamente em sua intimidade do que através do conhecimento do intelecto”.

Com relação ao prazer afetivo com o objeto estético, Furtado (2009) salienta uma passagem de Mikel Dufrenne, o qual acredita que o prazer propiciado pela apreciação do objeto estético é mais sofisticado do que o prazer que satisfaz apenas as necessidades fisiológicas do corpo, que é o instrumento utilizado para desvendar a presença do objeto estético, e, ao mesmo tempo, a consciência, que atribui sentido ao mundo e à existência humana.

Nesse viés, ao considerar a percepção estética como possibilidade de informação de linguagem, Carmo (2002, p. 95) complementa com ideias ontológicas ao explicitar que:

Para Merleau-Ponty a respeito da linguagem tem como fundamento tratá-la como uma modalidade do corpo, e não como uma operação da consciência pura. Nesse sentido, a consciência corpórea faz parte do mundo da experiência pré-reflexiva e é, portanto, considerada como uma atitude sublime de um pensamento mais elevado.

É no contexto da fenomenologia ontológica e no exercício de percepção estética que se possibilita transformar o campo educacional tão prejudicado pela fragmentação dos saberes no que tange à maneira de ver e pensar o mundo. E ainda, superar o pensamento imediato que é o grande desafio do ensino formal atual, o qual está a cargo com maior destaque na filosofia contemporânea que prima principalmente pela abstração subjetiva da percepção, como forma de apreensão e articulação da realidade.

Nesse sentido, busca-se uma educação voltada para o exercício da criatividade, da imaginação, da análise com o intuito de refletir o sistema disciplinar e curricular do ensino nacional, que transmite conhecimento meramente técnico e de compreensão pela memorização. A partir disso, pretende-se fazer uma intervenção pedagógica significativa, que seja pautada por uma relação de reciprocidade entre sujeito/objeto, professor/aluno. Em síntese, almeja-se instituir, de fato, uma educação emancipadora, solidária e democrática.

Assim, o mundo da percepção para Merleau-Ponty (2004) não é o que se conhece, pois para ele isso é pura ilusão. E ainda salienta que, enquanto insistir em ver as coisas por meio da visão direta da consciência pura das necessidades imediatas do cotidiano, o mundo da percepção permanece invisível para o Ser. É nisso que consiste a função da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty, ou seja, retirar a fumaça que ofusca o olhar do Ser, para que ele possa mirar diretamente as coisas do mundo.

Dessa forma, ele consegue voltar às próprias coisas do mundo, isto é, na origem, em seu estado bruto e selvagem. Portanto, Merleau-Ponty afirma que para olhar o mundo assim, de maneira renovada, é necessário recorrer à arte de seu tempo, mais precisamente, à pintura.

3 Educação do olhar corpóreo e a apreensão do mundo pela arte pictórica

A visão ocular, ou seja, a visão pura da consciência, é muito limitada, pois o que se pode ver é o que se tem condições de compreender, e o que é significativo. Os geneticistas sabem muito bem que o cérebro consegue assimilar apenas uma pequena parte das muitas informações que o ser humano recebe.

Da mesma forma, o olhar não é instantâneo, pois ele capta algumas das múltiplas informações visuais presentes no dia a dia e precisa de processos intelectuais complexos para visualizar as coisas. Na verdade, não se consegue aprender o mundo tal como ele é, apenas constroem-se mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer de forma insuficiente o que está ao redor e a si próprio (PILLAR, 2008).

Para Merleau-Ponty, nos comportamentos cotidianos os atos inconscientes sobrepõem sobre os atos conscientes, e toda prática humana, reflexiva ou não, tem como princípio a percepção das coisas do mundo. A atividade

reflexiva das interrogações do mundo, colocada em prática pelos filósofos, é apenas passageira e artificial.

Isso porque, a todo momento, o ser humano realiza movimentos, gestos, amparados em uma crença perceptiva das coisas do mundo que nos cercam, sem que a consciência tenha que pensar a todo instante sobre eles. O que se percebe não é um mundo idealizado pelo pensamento, não é um mais um corpo ou uma paisagem absoluta no espaço, como veem os cartesianos.

Merleau-Ponty (2004, p. 16) ensina que a visão, o corpo e o movimento estão imbrincados no olhar e, portanto, no Ser. A visão depende do corpo, que é resultado de visão e movimento. “Meu corpo móvel conta com o mundo visível, faz parte dele, e por isso posso dirigi-lo no visível. Por outro lado, também é verdade que a visão depende do movimento”.

E ainda, o movimento é a sequência natural e também o amadurecimento de uma visão. Nesse processo, o corpo se move e o movimento se desenvolve; o corpo não se ignora e nem é cego para si; ele está preso no tecido do mundo. Sendo assim, “o enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o ‘outro lado’ de seu poder vidente. Ele se vê vidente” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17).

Por meio da percepção é possível o vínculo do ser humano com as coisas do mundo, isto é, pode-se perceber o mundo pelos órgãos sensitivos do corpo. Assim, ao olhar a natureza, automaticamente, estabelece contato com todas as coisas, pois as relações perceptivas se dão apenas diante do mundo existente e acontecem quando o sujeito adentra no mundo.

Desta maneira, a relação do Ser com o mundo nos domínios da percepção torna possível a apreensão das coisas existentes (BUORO, 1996). A respeito do contexto da percepção pré-reflexiva, Merleau-Ponty (2004, p. 20) diz:

Ela faz algo completamente distinto, quase o inverso: dá existência visível ao que a visão profana crê invisível, faz com que não tenhamos necessidade de ‘sentido muscular’ para ter a voluminosidade do mundo. Essa visão é devoradora, para além dos ‘dados visuais’ dá acesso a uma textura do ser da qual as mensagens sensoriais discretas são apenas as pontuações ou as cesuras, texturas que o olho habita como homem sua casa.

Pode-se dizer que essa ação é importante para a educação do olhar corpóreo porque possibilita ao aluno o exercício de aprender a olhar a obra, não como se olha uma coisa fixa em um lugar determinado, mas aprender a olhar além do que se vê, além das cores, luzes e linhas. Conforme Merleau-Ponty (2004), nossos olhos têm o dom do visível e esse dom se conquista pelo exercício, pois o olho vê o mundo e só se aprende vendo e por si mesmo.

Nesse contexto, Buoro (1996) acrescenta que o olhar do aluno para o conteúdo pictórico propicia a descoberta da demonstração espacial e das relações formais em elementos que o aluno destaca e reorganiza segundo um critério próprio e individual. Estes exercícios são predominantemente reprodutivos, narrativos e descritivos. O aluno aprende a ler, a reconhecer e a recriar a partir deles.

A criação e transgressão do código a partir do conhecimento só acontecerá no momento em que o aluno já tiver algum domínio da linguagem plástica, pois nas faixas etárias iniciais eles ainda estão no percurso de construir e ampliar o repertório básico da percepção do mundo.

Em relação aos elementos expressivos da pintura, Merleau-Ponty (2004, p. 22) diz: “Esse olhar pré-humano é o emblema do olhar do pintor. Mas completamente que as luzes, as sombras e os reflexos, a imagem especular esboça nas coisas o trabalho da visão”.

A questão de buscar entender a visibilidade do pintor materializada nas imagens pictóricas mostra-se pertinente como temática central de um projeto progressista educacional que almeja construir conhecimento a partir das artes plásticas, pois conduz às experiências de aquisição de um repertório imagético verdadeiro, que mostra verdadeiramente as coisas do mundo.

Desse modo, o processo da leitura das imagens do mundo apreendida na pintura vai nutrir de imagens a imaginação do aluno e desenvolver o seu repertório imagético, conseqüentemente o cultural, artístico e estético, possibilitando as recombinações e produções de novas imagens do mundo por meio da imaginação criadora (BUORO, 1996).

Assim, Merleau-Ponty resgata a importância do corpo como fundamentação para o conhecimento, pois o corpo foi esquecido pela filosofia clássica que o negara com veemência. Ainda a respeito do corpo, Carmo (2002, p. 82) explica que: “Merleau-Ponty procura reabilitá-lo, não apenas antropológicamente. Trata-se muito mais de reconhecer no corpo uma fundamentação para o conhecimento”.

Portanto, segundo Merleau-Ponty (2004, p. 99), não é o “espírito” que ocupa lugar no corpo e prenuncia aquilo que se vê. Mas são os próprios olhares do Ser, é uma sinergia, ou seja, um esforço coletivo e simultâneo do olhar corpóreo que mira o objeto eminente, e nunca as nossas correções do intelecto teriam tempo hábil e precisão suficiente para compreender o verdadeiro cálculo da conclusão da circunstância real.

Nesse ponto de vista, o olhar corpóreo, de mão e de corpo em geral, é um organismo sistêmico voltado para o reconhecimento do mundo, capaz de transpassar a distância, de revelar o futuro, de desenhar coisas do mundo de formas inacreditáveis.

Nesse sentido, Merleau-Ponty (2004, p. 45) comenta acerca dos elementos expressivos da pintura, quando diz:

Já que a profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia são ramos do Ser, e cada um deles pode trazer consigo toda ramagem, não há em pintura problemas separados, nem caminhos verdadeiramente opostos, nem soluções parciais, nem progressos por acumulação, nem opção sem retorno.

Nesse viés, para o autor, o espírito do mundo é o próprio Ser vivo, a partir do momento em que se move no mundo, e, ao mesmo tempo, sabe olhar as coisas da natureza. Essas atitudes simples e cotidianas revelam o segredo da linguagem expressiva, pois ao movimentar o corpo, mesmo sem conhecer as funções da motricidade, da interferência dos órgãos do sistema nervoso, o artista ecoa seu estilo por todos os aspectos da matéria que ele pinta.

Dessa forma, o pintor e qualquer um que pinta é inspirado pelo olho objetivo e o elemento corporal faz a sua função de conectar-se com ele.

Merleau-Ponty (2004 p. 99) enfatiza que: “Qualquer percepção, qualquer ação que a suponha, em suma, qualquer uso humano do corpo já é expressão primordial”. Assim, ao olho, tudo transita no mundo da percepção e do gesto, mas o corpo físico submete-se às exigências dos impulsos sensitivos que não deixam de suscitar nele emanações dos fenômenos naturais.

4 Arte pictórica: filosofia da visibilidade?

Merleau-Ponty aproximou a arte, em especial a pintura e a filosofia, da fenomenologia ontológica. Ele almeja que a filosofia desempenhe a mesma função da pintura, pois, embora ambas busquem a percepção como caminho para a verdade do mundo e da existência humana, a obra pictórica suscita o pensamento que interessa a filosofia.

Dessa maneira, a filosofia seria compreendida também como uma criação ao comunicar a experiência muda em si mesma. Merleau-Ponty (2004, p. 43) ainda diz: “Um pintor não pode consentir que nossa abertura ao mundo seja ilusória ou indireta, que o que vemos não seja o mundo mesmo, que o espírito só tenha de se ocupar com seus pensamentos ou com outro espírito”.

Nesse sentido, a partir da declaração de Merleau-Ponty (2004), segundo a qual a pintura seria uma verdadeira filosofia da visibilidade, pode-se entender como uma relevante contribuição ao contexto escolar, pois assim ele aponta a pintura como possibilidade de formação humana.

Em uma de suas passagens na obra *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, ele lembra oportunamente que os escritores não devem subestimar o trabalho pictórico, tampouco as pesquisas do pintor, pois ele acredita que o esforço que é imprimido no processo de plasmar as tintas é tão parecido com um esforço do pensamento, e que por meio da imagem pictórica exprime-se também uma linguagem humana.

Para Merleau-Ponty (2004), a pintura não é uma construção mecânica da natureza ou de um mundo exterior, apreendendo as coisas do mundo pela percepção do pintor. A partir disso se explicam as características estéticas de elementos desarticulados e não lapidados.

Merleau-Ponty (2004, p. 37) diz que “[...] parece a voz da luz”. Ele ainda pontua que a pintura tem uma história de esforços para distanciar da ilusão da pintura clássica realista em busca de suas próprias características, que hoje tem significado metafísico.

Nesse sentido, trabalhar a pintura contemporânea no contexto escolar é necessário, afinal ela está imbuída de percepções expressivas, estéticas e estilos do tempo existentes, importantes para o desenvolvimento estético, cultural e artístico dos alunos. Porém, é pertinente repensar o período contemporâneo do conceito cronológico da história.

Em suma, há uma confusão instalada, e isso dificulta a assimilação de ambos os princípios e, conseqüentemente, a aprendizagem. Sendo assim, talvez, seria mais adequado utilizar o termo contemporâneo na acepção da contemporaneidade atual, ou seja, considerar as pinturas contemporâneas como aquelas que são produzidas neste momento em que o público as olha.

Por causa disso, seria pertinente questionar também se a pintura contemporânea não seria uma continuidade da pintura dos modernistas de vanguarda, mais voltada para a comunicação, análise estética, para uma prática e teoria mais inclusivas e democráticas. Acerca do modelo da pintura moderna, Merleau-Ponty (2004, p. 88) diz que:

A pintura moderna, como o pensamento moderno em geral, obriga-nos a admitir uma verdade que não se assemelhe às coisas, que não tenha modelo exterior, nem instrumentos de expressão predestinados, e que seja, contudo, verdade.

Sendo assim, acredita-se que a pintura contemporânea (que está implicada com as pinturas do passado) é uma possibilidade de formação humana, ou seja, conhecer, contextualizar e refletir a respeito dos trabalhos e do pensamento de grandes mestres da pintura, tais como Cézanne, em foco nesta pesquisa, pois sua experiência pictórica possibilita ampliar a fundamentação teórica e prática para subsidiar um ensino-aprendizagem de arte mais significativo para o aluno.

Contudo, é oportuno lembrar que a reflexão da presente pesquisa não partilha das concepções duchampianas que, como o próprio Duchamp anunciara de antiarte, pois esta tendência ignora e tem como proposição acabar com a pintura em geral e seus valores, como o estilo, o artista, a interpretação da realidade do mundo, o conteúdo intencional da pintura e o canal de transmissão, etc.

Sem a intenção de desmerecer esta tendência, que possui muitos adeptos e muitos trabalhos escritos que lhe são dedicados como referência de numerosos artistas da atualidade. Sem esquecer também as contribuições significativas de oposição no contexto da Primeira Grande Guerra Mundial, mas o movimento dadaísta (antiarte), segundo Cauquelin (2005), é também alvo de muitas críticas.

Portanto, a respeito da originalidade e do estilo do pintor, Merleau-Ponty (2004) declara sua opinião quando enfatiza que o estilo não é uma técnica,

é a própria linguagem do artista pela qual ele desenvolve sem saber, isto é, refere-se à capacidade de expressar as suas experiências no mundo vivido.

Para o autor, o estilo expressa o sentido de sua produção artística. Merleau-Ponty (2004) ainda explica que o pintor, o aprendiz, ou qualquer aluno, e todo o passado da prática pictórica estão interligados a um costume tradicional que exige seu estilo ao domínio da pintura.

Contudo, é notória a grande contribuição do pensamento da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty para a educação, mais especificamente, para a ressignificação da pintura contemporânea, pois os conteúdos imagéticos ampliaram-se muito nas últimas décadas, e muitas dessas diversidades de estéticas, estilos, conteúdos artísticos que apresentam ainda características do realismo tradicional do pensamento clássico, já foram abordadas nesta pesquisa, tais como imitação da natureza, ou seja, a pintura clássica é uma falsa afirmação de expressão da realidade e o olhar direto é simplesmente ilusão do mundo real.

Nesse viés, o pensamento merleau-pontyano torna-se uma possibilidade de reflexão e ação da visibilidade filosófica em relação à realidade do mundo atual e da existência da contemporaneidade, pois suas ideias podem suscitar uma nova maneira de ver e interpretar a realidade do mundo e da existência humana.

Portanto, neste estudo, constata-se que o pensamento de Merleau-Ponty vive e está em consonância com muitos aspectos do segundo manifesto da arte contemporânea, ao qual se opuseram as ideias duchampianas.

Nessa direção, a arte de rua e as concepções pictóricas de Merleau-Ponty e Cézanne são de períodos distintos. Porém, como diz Cauquelin (2005), não estão em conflito, estão lado a lado. Inclusive, até compartilham de fórmulas e valores do fazer pictórico, como a originalidade, a expressão, a valorização do estilo, do artista, da interpretação da realidade, da liberdade criadora, do gesto, do corpo, da percepção, da sensação, da estética vinculada à arte. Em suma, a pintura moderna e os modelos de tendências artísticas atuais estão constituindo dispositivos complexos em comum, que estão em constante transfiguração.

Nesse sentido, constata-se nesta pesquisa que o pintor, para ser contemporâneo, precisa perceber a essência do universo das pinturas, inclusive, as do passado, pois todas as pinturas, inclusive a clássica, pertencem ao mesmo universo da cultura humana, e por isso suas características não estão mortas e acabadas.

A essência da pintura realista reaparece em algumas tendências atuais de forma renovada e com outro propósito de expressão, agora a visibilidade está

voltada para os preceitos e sensibilidades pictóricas do nosso tempo, como as pinturas urbanas e o hiper-realismo exemplificados na pintura contemporânea da artista plástica de Nova Jersey (EUA) chamada Alyssa Monks, uma pintora criativa e detentora de um estilo admirável e uma técnica sutil que mistura em suas obras características hiper-realistas misturadas com características obscuras quase abstratas em grande parte da obra, é como se ela representasse o visível e o invisível do Ser ao mesmo tempo.

Nesse sentido, Carmo (2002, p. 132) diz: “O tema da liberdade, por exemplo, faz-se presente nas abordagens de Merleau-Ponty e para isso ele recorre frequentemente às análises das atuações dos pintores”.

Por fim, nesse contexto, a filosofia ontológica de Merleau-Ponty é uma possibilidade de fundamentar a prática pictórica e compreender a pintura como criação, reflexão, prefiguração e transfiguração do mundo objetivo e subjetivo por meio da percepção corpórea, que vê e apreende tanto as coisas visíveis como as invisíveis do mundo.

Como acredita Merleau-Ponty (2004), que o pintor, seja ele quem for, desempenha uma atividade mágica da visão totalmente desprovida de sentido. Portanto, a contribuição maior da filosofia ontológica de Merleau-Ponty é o questionamento do pensamento racionalista como verdade absoluta e, também, a da pintura clássica como a exata visibilidade do mundo.

Espera-se que este trabalho de pesquisa possa subsidiar a reflexão e a ação mediadora do ensino-aprendizagem da arte na escola, principalmente, nas intervenções pedagógicas da prática e na concepção da pintura contemporânea no que tange ao visível e ao invisível, ao figurativo e ao abstrato, à pintura do passado e à pintura do presente.

A razão da escola não é preparar recursos humanos, é ensinar a pensar as ideias e a realidade. Isso é fundamental para a constituição e afirmação da existência humana.

Para Coêlho (2012), o que faz a escola e a aula serem o que são não é a socialização de um saber considerado verdadeiro, mas sim o trabalho de formar os alunos no e pelo pensamento, possibilitando a todos uma convivência efetiva com a leitura, a escrita, as obras de cultura da humanidade, com ideias e argumentos, com um saber interrogado, compreendido e pensado inclusive nas suas implicações e com a beleza das formas e nas artes.

Assim, uma aula de arte, ou mais especificamente, de pintura, não pode se limitar a uma exposição de preceitos e técnicas pictóricas. Deve ser uma

aula que provoca a inteligência dos alunos, convidando-os a participar do exercício intelectual de interrogar, de investigar, de provocar a imaginação, a criatividade, a percepção, a observação, de criar novas realidades, explicar, compreender. Os alunos devem ser ensinados a pensar o mundo em pinceladas que não se completam e nem se dão por acabadas.

Considerações finais

Esta pesquisa aponta novos caminhos para possíveis exercícios de ressignificação do olhar do professor de arte e conseqüentemente do aluno. Porém, é importante considerar também o aluno como um Ser-no-mundo, pois ele não é objeto vazio que precisa ser preenchido. Pelo contrário, ele interage e constrói experiências no meio vivido, e possui a capacidade de exercitar a experiência da visibilidade do mundo e com possibilidade de desenvolver a apreensão pictórica através de experiência vivida.

É nesse viés do pensamento da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty e no exercício da percepção estética proposta que possibilita a mais notória contribuição da filosofia para o campo educacional, tão prejudicado pela fragmentação dos saberes promovida pelo pensamento racional cartesiano de ver e pensar o mundo.

Pode-se dizer que essa ação é importante para a educação do olhar corpóreo porque possibilita ao aluno o exercício de aprender a olhar a obra, não como se olha uma coisa fixa em um lugar determinado, mas aprender a olhar além do que se vê, além das cores, luzes e linhas. Conforme Merleau-Ponty, nossos olhos têm o dom do visível e esse dom se conquista pelo exercício, pois o olho vê o mundo e só se aprende vendo e por si mesmo.

Ademais, constata-se neste estudo que a pintura contemporânea ainda está obscura, pois não é compreendida pelo público porque se mistura com as manifestações artísticas da pintura moderna. Atualmente, se instalou uma grande confusão no campo das artes, porque a pintura moderna ainda em vigor não propicia o discernimento da pintura contemporânea, uma vez que ambas se misturam, e, muitas vezes, até dialogam e se harmonizam entre si.

Na verdade, percebe-se que a pintura contemporânea ainda não dispôs de um tempo de organização conceitual, tampouco de critérios totalmente definidos. Portanto, muitas dessas tendências atuais procuram justificar seus trabalhos artísticos fora dos domínios artísticos já consolidados. Mesmo assim,

é possível, de longe, vislumbrar a chegada de uma nova realidade no campo artístico expressada em outras manifestações artísticas, como instalação, performance, intervenção, etc., porém com menos intensidade na pintura.

Nesse viés, é pertinente repensar o período contemporâneo do conceito cronológico da história humana, pois, ao se considerar o período moderno todo o século XX, se trata apenas de pintura moderna, mas a pintura contemporânea, embora ofuscada, existe, e está entrelaçada com a pintura moderna, transfigurada para o nosso tempo.

Entretanto, não estão em conflito, pois esses modelos de concepções pictóricas diferentes estão constituindo dispositivos complexos em comum, que estão em constante transfiguração. E é por isso que possuem o mesmo valor expressivo e estético neste trabalho de pesquisa.

A pintura se manifesta em diferentes olhares, mas para Merleau-Ponty não houve uma evolução única e linear das representações pictóricas entre o passado e o presente, portanto não existe uma pintura melhor que a outra, todas pertencem ao mesmo universo.

É por isso que é pertinente questionar tanto o pensamento racionalista cartesiano, como também a pintura clássica que está estruturada nesse mesmo viés de pensamento. Isso explica porque não existe um consenso na definição da arte, pois é necessário considerar o tempo, espaço e cultura em que ela foi produzida.

A fenomenologia é um método filosófico contemporâneo, que tem como premissa mostrar verdadeiramente as coisas do mundo. É um olhar diferente dos pressupostos da ciência racionalista cartesiana, que apreende o mundo pelo intelecto e o olhar direto e objetivo para a natureza.

A percepção sensível (corpórea) proposta por Merleau-Ponty, que tem em Cézanne seu pintor por excelência, e a pintura como verdadeira filosofia da visibilidade, consistem em mostrar o mundo na sua origem mais profunda, isto é, o mundo não familiarizado da percepção corpórea, onde as coisas se apresentam de forma confusa e quase indistinta, um lugar onde os pintores já habitam e possuem a capacidade de apreender a visibilidade deste lugar pré-espacial.

Neste estudo, constata-se que o pensamento de Merleau-Ponty ainda é atuante e coerente com os aspectos do movimento norte-americano (Nova York e Filadélfia) que também influenciou fortemente a arte contemporânea, o qual se opôs às ideias duchampianas.

Dentre as novas produções pictóricas contemporâneas que dialogam com as ideias de Merleau-Ponty, referenciado em Cézanne, destacam-se, como exemplo, a arte urbana que emana do povo para o próprio povo sem nenhum compromisso comercial, e possui um único intuito, que é o de comunicar a visibilidade do mundo associado aos problemas existenciais da sociedade.

Contudo, a pintura contemporânea não se limita tão somente à arte urbana, na contemporaneidade, pois todas as pinturas, tanto a clássica, quanto a moderna, se misturam e não estão em conflito. Pelo contrário, estão implicadas, lado a lado e trocam fórmulas. É assim que se constitui a pintura contemporânea, pois ela é portadora da essência das experiências pictóricas do passado, inclusive dos valores estéticos da pintura clássica realista que reaparece com um olhar renovado, mais voltada para o campo da estética sensível e para a comunicabilidade.

Nesse viés, as possibilidades imagéticas de transfigurações inovadoras no domínio da diversidade estéticas são imensas, pois estão em desconstrução, construção e reformulação constante.

Por fim, a filosofia ontológica de Merleau-Ponty é uma possibilidade de fundamentar a prática pictórica e compreender a pintura como criação, reflexão, ressignificação e transfiguração do mundo objetivo e subjetivo por meio da percepção corpórea, que vê e apreende tanto as coisas visíveis como as coisas invisíveis do mundo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008^a. p. 13-25.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.
- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2002.
- CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COELHO, I. C. (Org.). **Qual o sentido da escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- COELHO, I. Filosofia, educação, cultura e formação. In: COELHO, I. (Org.). **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 7-14.
- DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.
- FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGURELLI, R. Introdução. In: DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998. p. 07-19.

FURTADO, R. M. M. A experiência estética como experiência formadora. In: COÊLHO, I. M. (Org.). **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 139-162.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Prefácio de Cláudio Lefort. Posfácio de Alberto Tassinari. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

PILLAR, A. D. A Educação no Olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-84.

CULTURA E EXPERIÊNCIA: TENSÕES ENTRE FORMAÇÃO E PSEUDOFORMAÇÃO

Cristiano Costa Pereira¹
Juliana de Castro Chaves²

Resumo

Este artigo faz uma discussão sobre a relação entre cultura e formação (*bildung*), e suas contradições a partir da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, que, embora apresentem diferenciações teóricas, oferecem contribuições para pensar as tensões da cultura na atualidade. Essa reflexão parte de um estudo bibliográfico, que, além de estar inserida na linha de fundamentos dos processos educativos, faz parte da dissertação de Mestrado “Indústria cultural e pseudoformação: a racionalidade do desenho animado mais assistido no cinema”, desenvolvida por Cristiano Costa Pereira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás, no convênio MINTER em Educação UFG/IFMT 2015, defendida em 2018.

Palavras-chave: Teoria crítica da sociedade. Cultura. Experiência. Formação.

1 Mestre em Educação FE/UFG, técnico administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: crispecosta@yahoo.com.br

2 Doutora em Psicologia Social, professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás. E-mail: julichcastro@gmail.com

Introdução

Segundo Resende (2013, p. 142), “o indivíduo somente é em relação ao outro”. Portanto, a vida individual é a exteriorização do ser que se apropria da natureza carregada de objetivações humanas para se constituir e se objetivar conforme as condições materiais que lhe foram dadas. Os objetos fornecidos para a constituição dos sujeitos são produtos da cultura. Nesse processo, se estabelece a relação indivíduo-sociedade-cultura, na qual instâncias da sociedade medeiam encontros com o outro estabelecendo relações. Essa socialização remete à condição de incompletude e de dependência do indivíduo em relação ao outro.

A cultura é uma produção humana constituída pelos sujeitos e fundamental para a constituição da humanidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). A humanização não acontece sem o estabelecimento da cultura. No esforço coletivo para conservar a vida humana, pacificar, limitar a luta pela existência, organizar a produção em sociedade e sublimar a violência e os desejos, a cultura se constitui.

Pode-se afirmar a partir dos autores da primeira fase da Teoria Crítica da Sociedade que a cultura é reduzida em seu teor de formação quando não é produzida como processo de reconhecimento, atualização e superação do existente. É necessário que os homens se sintam sujeitos produtores da cultura e entendam a universalidade dessa produção para que interfiram nos processos culturais. No entanto, não é de hoje que a cultura é fetichizada, massificada e reduzida em seu teor de resistência ou não refletida em seus aspectos contraditórios.

A discussão que segue aborda as contradições da cultura, os seus entrelaçamentos com a experiência e com a formação, questões fundamentais para a reflexão sobre os processos educacionais na atualidade.

1 Cultura, civilização e suas tensões

Segundo Horkheimer e Adorno (1978, p. 96), nem sempre a civilização se opôs à cultura do espírito para designar tão somente o aspecto material, mas designava o âmbito geral da humanidade, e nem sempre a cultura foi reduzida ao existente. A separação entre cultura e civilização ou a redução da cultura ao que se entende hoje como civilização se fez na sociedade em relação às condições objetivas. Isso significa que “todas as épocas ‘culturais’ foram o que foram

não por simples expressão de uma pura essência interna da humanidade, mas através do processo vital da sociedade e sua realidade nas coisas”.

A relação do que se entende por civilização já se deu de diversas formas. A civilização recebe a apreciação negativa na filosofia dos estoicos quando se associa a decadência moral a processos materiais da vida. A civilização já foi entendida como fase inicial e não final da humanidade. Fase pela qual um povo bárbaro tinha que passar para chegar a um nível superior de cultura.

Também já foi reconhecida na sociedade inglesa do século XVIII como algo que surge em contraste com a cultura palaciana e feudal (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). Isso significa que, de acordo com o que se estava querendo desenvolver concretamente na história, o que se concebe como civilização modifica-se. Pode-se afirmar que a aversão à civilização encontra-se quase sempre acompanhada por certo pessimismo histórico que também veio ligado ao grande aumento da população na Revolução Industrial combinado com a desintegração da sociedade tradicional.

A separação da civilização da cultura é prejudicial à formação humana, pois uma instância não existe sem a outra. Nesse caso civilização seria considerada como exterioridade, como instância material ligada ao reino do socialmente necessário; e cultura como produto e forma da alma, como instância das ideias, da filosofia, das artes, da metafísica, como promessa do que podemos vir a ser, sem relação com a práxis da civilização. Não há interioridade do ser que possa dar conta da realidade sem levar em conta a materialidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). Também não se pode esquecer que o duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui.

Marcuse (1998a) nos oferece elementos para a reflexão das contradições da cultura. Em *Comentários para uma redefinição da cultura*, afirma que a cultura é expressão do que há de melhor e condensação do que há de mais cruel, violento e destrutivo na humanidade. Para o autor, a cultura também não existe separada da civilização. Dialeticamente, uma complementa a outra. No entanto, na particularidade histórica do capitalismo essa dicotomia atingiu o seu ápice e a discussão vinculada à tradição positivista expressa essa distinção que relaciona a cultura a uma dimensão superior da autonomia e civilização como reino da necessidade, do trabalho e do comportamento socialmente necessários.

Segundo Marcuse (1998a), a dicotomia entre cultura e civilização diminui na medida em que a cultura passou a ser justificada em função dos valores e metas do progresso técnico. Nesse processo se dá o *caráter afirmativo da cultura* no qual a incorporação da cultura na vida cotidiana e no trabalho objetivando o progresso da civilização e revelando uma produção cultural organizada de acordo com o interesse da indústria da cultura. Com a redução e a unificação, a cultura, que antes na dicotomia era tida como instância do espírito, passa a ser engolida pela racionalidade da civilização técnica industrializada.

Considera-se que o progresso técnico corresponde ao progresso da humanidade, tendendo a eliminar os objetivos transcendentais da cultura, para favorecer os modos de pensar operacionais, a aceitação da racionalidade produtiva, para defender e melhorar os sistemas sociais existentes e dificilmente para negá-los. Com isso, se eliminam elementos que podiam proporcionar o enfrentamento e a resistência aos ditames da sociedade burguesa (MARCUSE, 1998a).

Marcuse (1998a) não condena o acesso aos bens culturais, tampouco há condenação dos bens de forma irrestrita. Assim, o amplo acesso à cultura tradicional e autêntica é melhor do que a sua conservação como privilégio de um círculo reduzido de pessoas abastadas pela riqueza e pelo nascimento:

Porém, para conservar o conteúdo de conhecimento destas obras, precisa-se de capacidades espirituais e de uma consciência intelectual que não estejam adaptadas ao modo de atuar e de pensar desejado pela civilização dominante nos países industriais avançados. (MARCUSE, 1998a, p. 157).

Isso significa que, quando se perde a criticidade, o acesso aos bens culturais pode não significar progresso para a formação humana porque em sua forma dominante a cultura tem suas capacidades espirituais e a consciência intelectual reduzidas, pautada no modo dominante da civilização dos países industrializados (CHAVES; RIBEIRO, 2014).

Para Marcuse (1973), não há deterioração da cultura superior numa cultura de massa, mas a refutação dessa cultura pela realidade. A liquidação da cultura bidimensional não ocorre pela rejeição dos valores culturais, mas por sua incorporação total na ordem estabelecida, pela reprodução em escala massiva, levando a esfera da cultura à forma de mercadoria.

A mulher vampiresca, o herói nacional, o beatnik, a dona de casa neurótica, o gangster, o astro, o magnata carismático desempenham uma função muito diferente e até contrária à de seus predecessores culturais. Não mais imagens de outro estilo de vida, mas aberrações ou tipos da mesma vida, servindo mais como afirmação do que como negação da ordem estabelecida. (MARCUSE, 1973, p. 71).

A simples apropriação da cultura humana vinculada ao progresso técnico da sociedade é adaptação dos sujeitos à lógica racional do capitalismo, por isso contribui para ampliação da dominação e da barbárie humana.

Adorno (1996) também nos oferece contribuição para pensar a racionalidade de uma cultura. Para esse autor, a cultura não pode ser imediatamente tratada como algo da liberdade ou como aquilo que se resume ao vivido pelos homens. De um lado, a cultura como liberdade revestiu-a de certo tabu e se converteu em um valor muito danoso, pois a separação dos bens culturais tidos como de valor das coisas humanas possibilitou a práxis assassina, a dissociação da consciência e o próprio desmentido do conteúdo dos bens culturais.

A cultura não pode ser sagrada nem enaltecida de forma metafísica, pois isso termina obscurecendo a sua conexão com o real e a possibilidade de ser pensada em sua irracionalidade. Essa elevação já traz, ao mesmo tempo, virtualmente confirmadas sua impotência e sua desvinculação da vida dos homens que ficam entregues a relações existentes. A formação que se esquece disso descansa em si mesma e se absolutiza.

A cultura espiritual revela uma promessa de algo a se conquistar; um vislumbre de nos tornarmos melhores. Porém, Adorno (1996) adverte no texto *Teoria da semicultura* que a idealização da cultura apartada da realidade ofusca a possibilidade de ela ser formativa, pois pode ser sacralizada, se tornar um território inalcançável aos homens comuns e instigar o culto do espírito da humanidade de forma alienada.

Hoje em dia, os defensores da cultura levam mais em conta a instalação de recintos para conservar o patrimônio cultural do que os valores espirituais da humanidade. E os frontões das velhas cidades, convertidas em objetos de exposição, ou os castelos medievais e casas barrocas restauradas para promover o turismo,

inserir-se em relação com os itinerários românticos e, em geral, nas atividades da civilização que deveriam ser denunciadas (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 97).

Adorno (1996) alerta que os bens culturais sacralizados podem ser tomados como mercadoria para alimentar a erudição cultural dos sujeitos, como algo pertencente ao deleite de alguns privilegiados. Quando a cultura toma status de coisa (apenas como bem cultural, com sentido isolado), como aquisição de “bens”, se dissocia da implantação das coisas humanas.

Para Horkheimer e Adorno (1978), isso aconteceu na Alemanha do nacional-socialismo, em que os homens se renderam à práxis violenta do nazismo em nome dos bens culturais. O culto às cegas da cultura é o esquecimento do que de humano a cultura carrega e esse humano não se refere apenas ao passado, mas ao quanto desse passado também é renovado no presente. Essa desvinculação da humanidade dos bens culturais se apresenta quando se oculta o trabalho escravo, as míseras condições de vida e a barbárie existente na construção das pirâmides do Egito, nos prédios monumentais do classicismo greco-romano ou nas catedrais góticas. Muitas vezes esses emblemas da cultura humana são visitados e festejados pela grandeza material por ser um bem da civilização, mas que na verdade nega os atributos da humanidade.

Nos dias atuais o comportamento dos turistas nos campos de concentração abertos à visitação pública revela a impotência da evocação da cultura, o esquecimento e a indiferença perante a crueldade, o sofrimento e a barbárie contidos nos bens culturais. Ao não se realizar a humanização, na realidade a cultura se perde da consciência como processo histórico.

Ao mesmo tempo, a espiritualização da cultura não deve ser abandonada totalmente, questão que acontece muitas vezes na tentativa de socialização, do acesso que não prima por elementos essenciais do produto cultural, tais como a reprodução de livros com péssimas traduções, com omissões nos textos, etc. Isso significa que, dialeticamente, a utopia do fazer cultural, o que determinado bem cultural traz de resistência, não pode ser perdido. É importante tensionar a humanidade, o existente e buscar algo diferente da ordem do que está posto (HORKHEIMER; ADORNO, 1978).

Por outro lado, quando a cultura é entendida como acomodação à vida existente, ela destaca o momento da adaptação e impede que os seres humanos se eduquem uns aos outros, o que reforça uma precária socialização. Nesse

caso, a cultura possibilita pouca diferenciação entre indivíduo e sociedade, é entendida como conformação à vida existente e destaca unilateralmente a integração social sem precedentes.

Quando se quer suplantar a ilusão subjetiva pelo poder dos fatos, a objetividade da verdade acaba tornando falsa a sua própria essência (ADORNO, 1996). Nesse contexto, a cultura se encerra na adaptação ao presente (MARCUSE, 1998) e o que predomina é a democratização e a popularização da cultura como distribuição e socialização da semicultura (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Adorno (2003) pondera que as estratégias de democratização do acesso ao acervo cultural da humanidade podem não significar emancipação quando lembra que as pessoas que apoiavam e executavam as ordens nos campos de concentração durante o nazismo geralmente pertenciam às classes que tiveram uma formação mediada por elementos culturais tidos como relevantes para a formação humana – arte, educação formal escolar, acesso a bens culturais (teatro, óperas, cinema e rádio) e, ao mesmo tempo, praticaram a barbárie sem questionamentos (ADORNO, 2003). Dessa forma, a dicotomia deve ser tensionada.

Para Rouanet (1998), a cultura também é ressaltada em suas contradições como base da constituição do ser em Walter Benjamin. Nos bens culturais estão depositados os restos dos vencedores que se dizem ser seus criadores e também a desgraça anônima dos seus produtores. Nesse sentido, debruçar sobre a cultura em Walter Benjamin é ver as coisas impregnadas de alma, é refletir sobre a beleza do mundo e sobre o horror da barbárie, pois a objetividade, as coisas materiais e espirituais carregam em si o humano, a cultura, a tradição: o universal.

Ele nos alerta para a cultura pobre, para a nudez do homem moderno e para a ideia de que não se deve esquivar diante dessa realidade. Nesse sentido, entender a realidade mutilada e não estabelecer a amnésia que inibe a redenção do passado é estratégia subversiva (ROUANET, 1998). Eis aí o potencial crítico da formação. A lembrança do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a política deve dar conta (MITROVITCH, 2009, p. 50).

Para Horkheimer e Adorno (1978, p. 96), nesse debate sobre cultura e civilização Kant oferece elementos importantes. “Kant coloca cultura e civilização numa relação que não é a de simples sucessão no tempo nem de mera incompatibilidade, caracterizando-os como elementos interdependentes e até contraditórios do processo de gradual socialização”.

O desenvolvimento interior do homem e a sua configuração do mundo externo dependem um do outro, sendo uma ilusão criar um mundo de interioridade que não se exerça na existência atuando sobre a realidade exterior (HORKHEIMER; ADORNO 1978). Freud também é contra a separação entre cultura e civilização.

A cultura humana - entendendo por isso toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização - mostra claramente dois aspectos a quem a observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquirem para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal (FREUD, 1940, p. 326, apud HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 97).

Nesse sentido, para Horkheimer e Adorno (1978), a civilização deverá realizar o que a cultura prometeu.

2 A experiência na cultura e a cultura da experiência: adulto e infância se fazendo

Se a cultura é empobrecida, a experiência também é debilitada. Tanto Benjamin como Adorno dialogam com a experiência, porém pode-se dizer que Benjamin tem essa discussão de forma mais específica em alguns textos. Para Benjamin (1983), a experiência pode ser entendida como o elo que liga

o passado e o presente, a sabedoria que intercambia as relações e que pode impactar diretamente nas relações do futuro. A constituição da experiência corresponde diretamente à relação tempo e espaço. O tempo como forma e momento de internalização das coisas e o espaço como elemento externo que media e representa algo novo a se constituir no tempo individual. A experiência se caracteriza pela ação da junção da memória de certos conteúdos do passado individual que se cruzam com o coletivo.

Para Schlesener (2011), em Benjamin, sem o elo com o passado, não há sonho com o futuro, só conformação ao presente. A experiência coloca o sonho em ação, é diferente da tentativa de captar, reter imagens (GAGNEBIN, 2004). A memória apreendida por meio da experiência retorna de forma abrupta e involuntária sempre que o sujeito se depara com as marcas que remetem à experiência. Assim, a experiência acolhe traços mnemônicos, revela impressões (BENJAMIN, 1983).

De acordo com Benjamin (1994a), na forma social anterior ao capitalismo, a transmissão das experiências era narrada nas relações sociais, nas histórias, nos provérbios, nas parábolas e narrativas de viajantes. Esse narrar empresta da experiência humana do narrador algo para ser transmitido aos ouvintes na forma de transmissão da sabedoria estabelecida na experiência de vida compartilhada nos fatos narrados (BENJAMIN, 1994b).

Na modernidade, a narração vem perdendo espaço na função de transmissão da experiência. Poucas pessoas sabem narrar. Esse processo revela a atrofia da experiência naquele que vive e naquele que narra, e conseqüentemente, naquele que escuta (BENJAMIN, 1994b). Com a consolidação do capitalismo, a experiência que passa de pessoa a pessoa pelas narrativas orais foi quase que aniquilada pela comunicação informativa permeada pela tecnologia (BENJAMIN, 1994b). Nesse contexto, o saber que vem de longe, da tradição, encontra menos ouvintes do que a notícia mais próxima.

Para Benjamin (1983), a notícia do jornal impresso é esvaziada de mistério, dificulta a imaginação e a capacidade de suscitar questionamentos e ensinamentos. A notícia apenas informa e cumpre o papel de preencher lacunas em uma formação danificada e reafirma a superficialidade da técnica e da tecnologia. O texto informativo jornalístico “exclui rigorosamente os acontecimentos do contexto em que poderia afetar a experiência do leitor” (BENJAMIN, 1983b, p. 31).

Benjamin (1994b) aponta que, para o fundador do *Figaro*, a essência da informação caracteriza-se com uma fórmula famosa: “‘Para meus leitores’,

costumava dizer, ‘o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri’ (BENJAMIN, 1994b, p. 202).

Segundo Benjamin (1983), a sociedade moderna oferece aos indivíduos uma intensa e excessiva estimulação e essa condição provoca nos sujeitos a tentativa de amortecer ou diminuir os efeitos dos choques que dão base aos traumas, assegurando uma consciência alerta que constitui as lembranças voluntárias que propiciam a vivência (*Erlebnis*), em detrimento da experiência (*Erfahrung*).

Para Benjamin (1983, p. 33), “o fato de o choque ser captado e aparado assim pela consciência dá ao acontecimento que o provoca, em sentido estrito, o caráter de ‘vivência’ que esteriliza a experiência poética incorporando-a diretamente ao inventário da lembrança consciente”. Quanto mais registros de choques na consciência, tanto menos se deverá esperar deles um efeito traumático. Então a vivência é efeito do treinamento do sujeito moderno para controlar os estímulos (BENJAMIN, 1983).

Benjamin (1994a, p. 16) não vê apenas negatividade na condição do empobrecimento da experiência. Tal desdobramento instaura uma barbárie que impele a humanidade a partir para frente, a começar novamente, de forma diversa observando o que está dentro. Ele afirma que grandes construtores da humanidade e os artistas da *avant-garde* prescindiram da tradição e partiram para novos horizontes. Brecht, Klee e Loos dirigiram-se ao homem “contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época”.

A experiência é fundamental em todos os estágios da vida. Nesse sentido, os adultos não devem desmerecer as experiências dos jovens ou das crianças e dizer “ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: ‘um dia ainda compreenderá’” (BENJAMIN, 1994a, p. 114).

Em Benjamin, nos textos de suas memórias da infância e na esteira da relação com os conceitos de experiência, natureza, linguagem, mimese, reconstrução histórica a partir de detalhes e ruínas, temporalidade como repetição ou como criação, há a importância da experiência infantil do lúdico (SCHLESENER, 2011). As experiências infantis são fundamentais na constituição do sujeito, pois elas deixam impressões no inconsciente e formam hábitos no adulto.

No descrever a infância berlinense, Benjamin mostra a força política do desvelar da ação formativa da criança burguesa que se impressiona com a grande cidade, com suas contradições, apesar de toda estratégia da família para escondê-la em nome da proteção social (GAGNEBIN, 2004). A beleza

do texto parte das lembranças do adulto que retoma a infância sem levar em primeiro plano seu “Eu” adulto. As imagens da infância berlinense não partem da nostalgia ou do saudosismo do autor como costumeiro nos relatos de infância. Benjamin não procura o paraíso perdido quando se refere ao apartamento higiênico burguês ou ao pátio público frequentado por pessoas, mas entrar em contato com a experiência, pela visão da criança com suas especificidades em se relacionar com o todo, confrontando e ao mesmo tempo absorvendo (GAGNEBIN, 2004).

O brincar é uma atividade importante para as crianças constituírem suas subjetividades. Brincando ela constrói as significações de si e do mundo. “Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 65).

Benjamin (1984) em confluência com a teoria freudiana considera a brincadeira e os jogos infantis como meios pelos quais as crianças controlam as coisas externas a si. Benjamin (1984, p. 74) na esteira de Freud, afirma que “o ímpeto obscuro pela repetição não é aqui no jogo menos poderoso, menos manhoso que o do impulso sexual no amor”.

O brincar é um momento para a criança em que ela tenta manipular a falta e o estranhamento e, ao mesmo tempo, o momento do retorno a uma experiência mais profunda que deseja insaciavelmente repetir até o final. É uma atividade que remete à satisfação do prazer obtido na vitória da conquista de algo novo na experiência. Repetir uma atividade é prazeroso porque reafirma a capacidade de controle sobre aquele algo que acaba de “dominar”. Nessa reafirmação se revive a satisfação efêmera do prazer da conquista.

Segundo Gagnebin (1997, p. 99), em Benjamin a repetição é fundamental para o desenvolvimento da criança. A repetição é o princípio mimético no qual a criança constitui e apreende a experiência, a forma criativa em que se relaciona e se apropria da experiência. A atividade mimética é uma mediação simbólica e não se reduz somente à imitação. Ao contrário, há a criação de similitudes das coisas às palavras, onde a partir das semelhanças se cria novas formas de sabedoria.

Nesse sentido, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito” (BENJAMIN, 1984b, p. 75).

Segundo Benjamin (1984), o avanço das técnicas de reprodução conferiu aos brinquedos e às brincadeiras uma industrialização que cerceia a

experiência criativa e imaginativa da criança, além de promover a separação entre pais e filhos e entre as crianças no brincar. Para ele, a industrialização do brinquedo padroniza o brincar numa relação heterônoma e a distancia da atividade lúdica e interativa existente nos jogos populares, nas canções de roda, nos jogos de perguntas e respostas e nos jograis.

O brinquedo industrializado já vem com as funções e finalidade predefinidas. Promovem brincadeiras em série, representam o mundo adulto em miniatura, se oferecendo como primeira possibilidade de imitação muitas vezes reproduzindo estereótipos e clichês. Às meninas serão ofertados kits em miniaturas de panelinhas, eletrodomésticos, maquiagens, bonecos de bebês, e aos meninos, carrinhos, kits de miniaturas de ferramentas de profissões que acreditam ser exclusivamente masculinas, bonecos de heróis, soldados etc. “Quem quiser ver a caricatura do capital sob a forma da mercadoria, precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p. 73).

De acordo com Benjamin (1984), no texto *Velhos livros infantis*, os livros infantis eram recheados de experiências. Sua origem remete à apropriação do Iluminismo das obras infantis, possuem uma formação humanitária baseada na máxima que todo homem era bom e piedoso, e que era possível fazer a criação de crianças boas e piedosas. Segundo o autor, mesmo com diferenciações, a ilustração fugia ao controle das teorias filantrópicas e permitia o entendimento entre artista e crianças. A ilustração proporcionava às crianças a interpretação dos conteúdos além das possibilidades pedagógicas, promovendo a imaginação e a autonomia da criança na interpretação das histórias.

Frente ao livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoistas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. (BENJAMIN, 1984, p. 55).

Ao final do século XIX e início do XX, os livros infantis foram rendidos aos propósitos da pedagogia atual em obras que buscavam o controle da juventude alemã para os projetos burguês, nazista e comunista. No texto *Experiência*, escrito em 1913, Benjamin (1984) fala da experiência mutilada que os adultos insistiam em transmitir aos jovens alemães para que se tornem integrantes do projeto de sociedade dominante.

A importância da experiência infantil também é ressaltada por Adorno

(2003) quando em “Educação para que” nos propõe que investiguemos o que as crianças não aprendem mais. Observando o empobrecimento de imagens, de linguagem e de toda expressão, nos convidando a pensar que tipo de experiência estamos transmitindo para as crianças. No texto *Educação após Auschwitz*, Adorno (2003) salienta a necessidade de se deter maior cuidado na formação da pessoa na infância e, principalmente, na primeira infância para que se evite recriar horrores tais como foi *Auschwitz*. Segundo Adorno, (2003, p. 123):

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.

3 Entre cultura e experiência: o que tem a formação com isso?

Para Adorno (1996, p. 389), a formação, “nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Nesse processo, a formação se desentendeu de si mesma e o que devia implicar a constituição de um sujeito livre como condição para uma sociedade autônoma se perdeu. É importante ressaltar que a formação não deve se desvincular da relação sujeito e sociedade. “Quanto mais lúcido o particular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 1996, p. 392).

A formação cultural emancipada pressupõe a formação da humanidade autônoma e livre, numa sociedade mais justa em que os sujeitos tenham capacidade de se posicionar criticamente mediante ao que está posto como sociedade e cultura. Sua finalidade é tornar “os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 1996, p. 392).

Segundo Adorno (1996), a formação privilegia a autonomia, a possibilidade de pensar a si e a cultura humana de forma universal, mas a formação cultural sozinha não é capaz de garantir à sociedade uma racionalidade autônoma, nem se pode ter em vista que possa extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade recusou.

[...] A formação tem como condições a autonomia e a liberdade.

No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996, p. 397).

O que se percebe ao analisar o projeto moderno de ser humano é a constituição de figuras disformes e indeterminadas, personagens híbridos e fantásticos como o *Angelus Novus*, o corcunda anão, o fantoche vestido de turca. Nesse sentido, o ideal de Emílio realizou-se na formação de um modelo estranho: um ornitorrinco (MITROVITCH, p. 39,40).

Nesse contexto, é fundamental refletir que “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 1996, p. 389).

Para Adorno (1996), o problema da formação cultural não diz respeito apenas a problemáticas pedagógicas e sociológicas, por isso a sua correção não pode ser reduzida a reformas educacionais ou pesquisas e movimentações sociais isoladas. É necessário ter profundidade, entender a racionalidade produtiva dessa sociedade e, principalmente, o que é formação cultural para saber como se estrutura esse processo.

A semiformação não é uma formação da subjetividade ocorrida pela metade, mas uma formação completa de forma danificada. Relaciona-se à subsunção a uma heteronomia determinada por padrões culturais produzidos de forma industrializada. “A semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). Ela é “caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade (MAAR, 2003, p. 26).

Nesse sentido, a semiformação não é falta de cultura, mas o resultado da eliminação das possibilidades libertadoras da cultura e da incultura que pode servir para formar uma consciência crítica nas pessoas.

A semiformação, portanto, mais do que simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzida a mero meio – surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo, e

é totalmente incompatível com a cultura no sentido estrito. (DUARTE, 2003, p. 445).

Adorno afirma que “aquilo que é semicompreendido e semiexperenciado não é o estágio prévio da cultura, mas seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996 apud DUARTE, 2003, p. 445). Para Adorno (1996, p. 405, 406):

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficar’ borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “É isso” sem julgamento [...] A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. [...] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética [...]

Conclusão

Nesse contexto, importa menos “discutir o que é educar ou como ensinar, e mais que tipo de homem se procura formar com a educação, que tipo de caráter se deveria desenvolver” (ADORNO, 2003, p. 22). Por isso, a discussão “sobre o que é a educação o ‘para que’ é a educação, ou ‘para onde’ ela deve conduzir” (ADORNO, 2003, p. 22) deve ser realizada.

A educação assim concebida refere-se à formação do sujeito, à formação de uma subjetividade que é constituída com base na experiência e na cultura e, por isso, tem vinculação com a sociedade. Dessa forma, a educação devia ter fundamento na civilidade e não na adaptação às exigências do mercado e ao desenvolvimento técnico. Trata-se de uma educação fundada em questões éticas, porém não em uma ética “baseada em bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral, [mas] na necessidade de intervenções objetivas, materiais, no nível das condições sociais e psicológicas” (ADORNO, 2003, p. 22).

Essa formação assemelha-se à apregoadada por Sócrates na Paideia ou à educação iluminista e republicana, mesmo que elas não sejam isentas de contradições. Guardadas as diferenças e os limites, “a educação se constituía como fio orientador entre as gerações [...] requeria os saberes considerados modelares para o aperfeiçoamento da moral e da vida pública” (MATOS, 1998, p. 118).

Nesse caso, é importante “romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (MAAR, 2003, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- _____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156. (Original publicado em 1947).
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994^a. p. 114-119.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994^b. p. 197-221.
- _____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e educação. São Paulo-SP: Summus, 1984.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Ed. Abril, 1983. (Col. Os pensadores).
- CHAVES, J. C.; Ribeiro, D. R. Arte em Hebert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, abril. 2014.
- DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 441-457, agosto 2003.
- GAGNEBIN, J. M. A criança no limiar do labirinto. In: **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004. pp. 73-92.
- _____. Do conceito de *Mimeses* no Pensamento de Adorno e Benjamin. In: **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro-RJ: Imago, 1997. p. 81-106.
- _____. O trabalho de rememoração de Penélope. In: **Limiar, Aura e Rememoração**: Ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: 34, 2014. p. 217-250.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (Org.). **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1978.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, SP, Unicamp, v. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.
- MARCUSE, Herbert. A Conquista da consciência infeliz: dessublimação repressiva. **A ideologia da sociedade industrial, o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 153-175.
- _____. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: **Cultura e Sociedade**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- MATOS, Olgária. **Vestígios**: escritos de filosofia e crítica social. 1. ed. São Paulo: Palas Athenas, 1998.
- MITROVITCH, C. Sobre o conceito de experiência de Walter Benjamin: breves anotações. In: BUENO, S. F. (Org.). **Teoria Crítica e sociedade contemporânea**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 39-57.
- RESENDE, A. C. A. A escola e a constituição do sujeito. In: COELHO, I. M. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: MercaEstudos, 2013. p. 139-154.
- ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SCHLESENER, Anita H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Rev. Paideia**, v. 21, n. 48, p.129-135, jan.-abr. 2011.

TEATRO NA EDUCAÇÃO: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

José Marcio Nerone Leite¹

Juliana de Castro Chaves²

Resumo

O teatro é uma expressão artística e toda arte é manifestação da cultura. Este trabalho faz uma pequena discussão da arte a partir da Teoria Crítica da Sociedade, e mais especialmente de Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, que oferecem contribuições para pensarmos a arte e o teatro como uma manifestação da cultura que realiza a formação, um conhecimento que é fundamento da educação, e que por isso não devia ser instrumentalizado. Este trabalho faz um levantamento do processo de como a arte foi implantada na educação escolar nos ensinos infantil, fundamental, médio e superior, na LDB e nos PCN no sentido de entender os elementos principais que a legislação aponta para o ensino da arte e, posteriormente, realiza algumas ponderações sobre esse processo de institucionalização da arte no Brasil. As reflexões aqui contidas fazem parte da dissertação de mestrado “Estudos sobre o ensino do teatro na escola e a apropriação da teoria crítica”, desenvolvida por José Marcio Nerone Leite no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás, no convênio MINTER em Educação UFG/IFMT 2015, defendida em 2018.

Palavras-chave: Institucionalização. Ensino e arte. Teatro e escola.

¹ Mestre em Educação pela UFG e professor efetivo do IFMT – Campus São Vicente. E-mail: jose.nerone@svc.ifmt.edu.br

² Doutora em Psicologia Social, professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás. E-mail: julichcastro@gmail.com

Introdução

Pensar na formação é pensar na cultura, ou seja, como ela é subjetivada ou como é produzida. Para Benjamin (1994), a cultura precisa produzir um sistema no qual as práticas sociais e os sistemas simbólicos deem garantia da articulação das particularidades humanas e sociais dos sujeitos. Segundo Adorno (1996), a cultura é a apropriação subjetiva do sujeito em sociedade. Apropriar-se da cultura é exercer a humanidade.

Nesse sentido, a cultura tende a ser uma produção subjetiva da humanidade, ela faz parte da constituição humana e é constituída pelo sujeito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). “A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Ou seja, a cultura possibilita a formação se é manifestação da práxis humana (ADORNO, 1995, p. 9).

Para Marcuse (1998), Adorno (1996) e Benjamin (2012), a arte e o teatro são manifestações da cultura. Essas manifestações culturais podem ser formativas, ser objeto de resistência à lógica do capitalismo da indústria cultural. Nesse sentido elas não são meio para algo, ou seja, elas não devem ser tomadas como pedagogia para aprendizagem de conteúdos específicos, serem consideradas didática que prende a atenção e que provoca envolvimento, não possuem uma finalidade externa, ou seja, não têm a função de resultar em um produto, um espetáculo, para a apresentação em datas festivas, elas não são uma linguagem, mas um fundamento da educação, uma forma de conhecimento que apresenta uma forma estética que revela as contradições da sociedade.

A arte transcende o presente como processo histórico e pressupõe a recusa de um curso predeterminado da história, podendo trazer a memória do passado não como algo fixado e determinado que garante a continuidade de um determinado curso (ADORNO, 1995).

O teatro, segundo Marcuse (1973), é uma das expressões artísticas que pode conter elementos de resistência diante de uma realidade que oculta as suas mediações. Pode existir rebelião no teatro. Marcuse (1973, p. 78) lembra que Bertolt Brecht afirmava que o teatro devia romper com a identificação do espectador, com os acontecimentos no palco para transparecer o que o mundo é. Nesse sentido:

Não são necessários empatia e sentimentos, mas distância e reflexão. O efeito de alheamento deve produzir a dissociação.

[...] As coisas da vida cotidiana são elevadas para fora do reino do que é evidente por si... O que é “natural” deve assumir as particularidades do que é extraordinário.

Feita essa breve discussão sobre arte e teatro, em seguida apresentamos o processo de institucionalização da arte, e mais especialmente do teatro na educação escolar a partir dos documentos da LDB e dos PCN, no sentido de entender os elementos principais que a legislação aponta para o ensino da arte.

1 Arte e teatro na educação

Berthold (2000, p. 1) afirma que “o teatro é tão velho como a humanidade” e desde a sua origem de tradição greco-romana é reconhecido como manifestação artística capaz de educar e instruir. No Brasil, dá-se a entender que as primeiras manifestações de práticas teatrais se dão no século XVI, nas composições teatrais escritas pelos padres Jesuítas nas ações de catequização da fé religiosa aos índios.

Nesse contexto, o teatro tinha o teor de ser um meio de doutrinação mais agradável, diferentemente dos sermões. Com a chegada da corte portuguesa no século XIX a arte de representar se desenvolve de forma mais intensa (MAGALDI, 1978). Para essas primeiras manifestações, as expressões artísticas eram rotineiras, sem vinculação com a construção do conhecimento, ou seja, da liberdade de expressão à liberdade num todo.

Há **predominância da** tendência tradicional no processo de ensino das artes. Essa tendência está presente no século XIX e percorreu todo o século XX. A teoria estética mimética em que os professores apresentam modelos para os alunos imitarem, um padrão de beleza que valoriza a melhor reprodução, significando que quanto mais próximo do real, do modelo, mais se considera bonito, é preponderante nessa vertente (FUSARI; FERRAZ, 2001).

Pode-se afirmar que a legalização da atividade artística, da educação artística e do ensino de artes na escola aconteceram na esteira de discussões de concepções de teatro e de educação práticas do teatro no âmbito educacional mais geral. Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias privilegiando a transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes e a preparação das classes sociais

baixas para os trabalhos manuais. Valorizavam-se as habilidades manuais, os dons, os hábitos de organização e precisão. Nesse contexto, os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais de manuais e livros didáticos (BRASIL, 2000).

As atividades de teatro [...] não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. [...] Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, a relação com a platéia era de alguma forma contemplada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Na década de 30 do século XX, a prática do jogo dramático desenvolvida pela Psicologia e realçada pela Escola Nova é introduzida na escola como recurso didático para o ensino de conteúdos escolares como Português, Geografia e História.

Essa possibilidade de ensino é denominada, no campo acadêmico, como corrente contextualista por utilizar a arte como instrumento de ensino para outras áreas. A possibilidade do teatro trabalhar objetivos amplos, como o estímulo à criatividade, à desinibição, ao desenvolvimento da atenção e concentração faz parte dessa concepção instrumentalista de ensino, que vê na arte um caráter utilitário, acreditando que o ensino das artes deve servir para a formação de valores, atitudes e hábitos (BRASIL, 2000, não paginado).

No caldo desse processo, com a contribuição das linguagens artísticas, delineou-se uma perspectiva essencialista de arte. Segundo Japiassu (2001, p. 28):

A partir da década de 50, no Brasil, o campo de pesquisas e discussões a respeito do teatro na educação se amplia através de novas propostas das práticas teatrais. Com a influência de Her-

bert Read, filósofo inglês que desenvolveu a ideia da educação através da arte, isto é, ver a arte não apenas como um auxílio da educação, mas, reconhecê-la pelo seu processo que possibilita o conhecimento, o teatro começa a ser pensado na educação escolar de uma forma a superar seu uso como ferramenta para alcançar conteúdos extrateatrais. Essa abordagem pedagógica da arte-educação é chamada corrente essencialista ou estética, que acredita na importância da arte em si mesma, como forma de representação simbólica para a comunicação do pensamento e sentimento humanos. Nesse caso, o teatro é um importante meio de comunicação e expressão, sendo reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar e coordenar as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Nessa perspectiva, a função educacional do teatro fica ligada a sua natureza estética, a sua expressividade e a busca do aprimoramento de sua forma artística. A educação essencialista não objetivava a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2001).

Ela buscava a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão se contrapondo à educação tradicional (REVERBEL, 1997). Para tanto, essa corrente considerava a arte em si mesma e não as suas possibilidades instrumentais. “O valor primeiro da arte reside na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem” (KOUDELA, 1984, p.17, 18).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4024/61, sistematizou o currículo e as matérias fazendo a divisão dos ensinamentos fundamental e médio, legislando que, no fundamental, o desenho, que mais se aproximava da dimensão artística, fosse delineado como matéria. No ensino médio, as atividades artísticas foram consideradas como uma atividade complementar, optativa, ou seja, ainda não obrigatória (BRASIL, 1961).

Em 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que inclui a Educação Artística no currículo como “atividade edu-

cativa” e não disciplina escolar, uma atividade extra sem comprometimento com notas, tratando de maneira indefinida esse conhecimento. Além de Educação Artística, a Lei 5692/1971 inclui *Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde* nos currículos do ensino de 1º e 2º graus.

A atividade educativa é considerada uma atividade polivalente, exigindo que o professor fosse detentor dos saberes como Música, Artes Plásticas e Teatro (BRASIL, 1971).

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área. (BRASIL, 1998, p. 26, 27).

Segundo o documento dos PCN de Arte (1998), essa inserção é considerada uma conquista, pois dá uma sustentação legal para o ensino na escola. Nessa perspectiva, o ensino de arte passa a ser concebido como uma linguagem para a educação. No entanto, outras apreensões desse processo apontam algumas contradições dessa implantação:

Foi nesse contexto [com a adoção da Lei nº 5.692/71] que o ensino de arte entrou em cena oficialmente na educação brasileira, com o advento da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística

para o ensino superior, nos formatos de duração curta e plena [...] Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada - a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau - , quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje. (RIBEIRO, 2009, p. 89).

Por volta das décadas de 1980 e 1990, mais precisamente em 1988, a educação artística recebeu certa ênfase com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que investigavam, dentre alguns temas, o modo de aprender dos artistas. Esse debate também influenciou a realização de discussões sobre o papel da educação artística no âmbito escolar. Nesse contexto, a educação artística propunha uma educação estética que não fosse baseada no modelo homogêneo, mas na apreciação de cânones de diversas culturas e do cotidiano (BRASIL, 2000).

Na LDB 9.394/96 o ensino de Arte institui-se como disciplina obrigatória na educação básica, substituindo a Educação Artística promulgada pela LDB 5.692/71. A LDB nº 9.394/96 tornou obrigatório o ensino de Arte na Educação Infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. O art. 26, § 2º afirma: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Essa inferência pode ser feita a partir da reflexão que o professor tenha com a turma, já que:

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

Segundo o documento, o ensino ainda devia priorizar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e a valorização da experiência extraescolar (BRASIL, 1996).

O teatro, bem como as demais expressões artísticas, está presente e garantido por lei. A LDB, Lei 9.394/96, refere-se à educação estética e a obrigatoriedade do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica (JAPIASSU, 2001). De acordo com a lei, não há especificamente a palavra teatro, mas sim “ensino de arte”, todavia o teatro está entre as práticas artísticas nas escolas, dividindo com as outras que se faziam presentes, mas em todas as práticas se denotava a falta de preparação dos professores. Segundo Japiassu (2001) a falta de formação dos professores em teatro também compactua para ele ser utilizado como um momento de lazer, entretenimento, esquecendo do real valor formativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN, 2002, p. 15):

Foram constituídos a partir de estudos e discussões que versavam sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de artes e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira.

Para os PCN de Arte (2002), as apreciações artísticas mediam formas diferentes de se perceber, sentir, articular significados e valores estabelecidos na relação entre sujeito e sociedade.

Os PCN de Artes têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino e foram lançados inicialmente em fascículos ao longo do ano de 1998. Segundo os PCN de Artes, os professores deviam adaptar os parâmetros à realidade de suas escolas e alunos. Os PCN

de Artes são categorizados por ciclos na educação básica, ou seja, 1º ciclo (1º e 2º séries), 2º ciclo (3º e 4º séries), 3º ciclo (5º e 6º séries) e 4º ciclo (7º e 8º séries) e os PCN do Ensino Médio.

Os PCN de Artes da Educação Infantil discutem as possibilidades de trabalhar a arte com as crianças para que elas comecem a desenvolver habilidades motoras e cognitivas (BRASIL, 1998a). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a participação das artes é de extrema importância na vida do ser humano por propiciar experiências e permitir ao aluno desenvolver uma ampliação sobre o domínio das linguagens. A arte é para que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da **ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança**; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; gestual, verbal, plástica, dramática e musical. IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (art. 9º, grifo nosso).

Para os PCN de Artes do Ensino Fundamental (1998, p. 88), “o teatro é um conhecimento específico, mas pode chegar à escola de maneira espontânea, a partir do momento que se propõe trabalhar como um instrumento metodológico para diversificar a maneira que tem de ensinar algum conteúdo operando de modo coletivo”; de maneira que esse ensino possa intensificar as relações dos indivíduos, tanto no mundo interior quanto exterior.

Ensinar teatro na escola é preparar os alunos para interagir com o mundo, perceber a sociedade e outras culturas (BRASIL, 2000). Além disso, espera-se que o aluno seja capaz de realizar:

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.

- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos em sua região.
- Pesquisa e frequência às fontes de informações, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada. (BRASIL, 2000, p. 88).

Os PCN de Artes do Ensino Fundamental que se referem a 1ª e a 8ª séries destacam o papel importante da arte para a vida do indivíduo. Para o documento, a arte permite uma aproximação entre os indivíduos, mesmo que as culturas sejam distintas, favorecendo a percepção das semelhanças e das diferenças entre as culturas, expressas em produtos artísticos e concepções estéticas em diferentes planos estéticos (BRASIL, 1998b).

Acreditando nisso, o documento propõe que a escola tenha a função de compartilhar os conhecimentos e que a disciplina de arte medie o processo humanizador, cultural e histórico e potencialize a criação singular da imaginação humana.

Os PCN afirmam que a arte propõe um resgate da experiência como resultado das atividades envolvidas na vida inteira, sendo essa permissão a continuidade da tradição e dela própria. Considera-se que a aprendizagem artística envolve diferentes tipos de conhecimentos, mesmo que isso venha gerar significações e exercícios do aluno para que haja o desenvolvimento da percepção como agente das transformações (BRASIL, 1998b).

Os PCN de Arte do Ensino Médio (2000) indicam a importância de os alunos se apropriarem dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciações artísticas que são fundamentais para a formação social do cidadão. Segundo o documento, a inserção da arte como disciplina obrigatória contribui para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos alunos, e associa o exercício da cidadania, das diversas práticas e conhecimentos humanos, possibilitando apreciações em diversas linguagens artísticas.

Para o documento, a partir da obrigatoriedade da arte, há o tencionamento do fortalecimento desse saber enquanto disciplina escolar, no intuito de ajudar nas práticas pedagógicas, expondo o sentido do ensino e da aprendizagem das linguagens artísticas que permeia a teoria e a prática e desenvolve os conhecimentos dos indivíduos (BRASIL, 1998).

Os PCN - 1998 consideram que a arte é uma linguagem que envolve a música, as artes visuais, a dança, o teatro e as artes audiovisuais. Dessa forma, ela permite ao indivíduo realizar produções individuais e/ou coletivas que possibilitem a análise, a reflexão e a compreensão das manifestações socioculturais e históricas, não instigando a dicotomia entre teoria e prática e pensar e agir (BRASIL, 1998).

Segundo o documento, a perspectiva de ensino do teatro que não suprima a historicidade que possibilita ter referências pela velocidade da informação é fundamental. Essa proposta educativa fundamenta o desenvolvimento de habilidades e comportamentos inseridos numa arte-educação contextualizada (BRASIL, 1998) que contribua para outras formas de apreender a realidade.

Segundo Cavassin (2008), embora o ensino da arte envolva muitas polêmicas e problemas de aceitação nas escolas, a arte é uma forma de conhecimento que envolve a história, a vida e a sociedade, sendo efetiva na educação formal.

No âmbito dos cursos de graduação em Teatro, pode-se afirmar que o Teatro foi aprovado oficialmente para curso superior a partir da Lei 9.131, em 24/11/1995, assim como as outras habilidades artísticas (Dança, Música e Design), ao ser reformulada para o art. 9º, inciso 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, e que conferia pela Câmara de Educação Superior Nacional de Educação a competência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design (DCN, 2003).

As DCN 9.131 dos cursos de graduação em Teatro orientam para o desenvolvimento de competências e habilidades para o conhecimento da linguagem teatral, da história do teatro, da dramaturgia, da literatura dramática, bem como para o domínio dos códigos da encenação, interpretação, criação do espetáculo teatral incluindo a composição dos elementos visuais (BRASIL, 2004).

O ensino do Teatro propõe que se trabalhe a comunicação humana em suas diferentes formas de expressão, seja quaisquer que for. Segundo as DCN 9.131, não precisa apenas ser graduado em Teatro para ensinar no âmbito formal ou não formal, mas precisa ter os requisitos básicos das competências e habilidades ligadas à arte cênica. Para a Lei nº 9.394/94, nas licenciaturas prevê a obrigatoriedade das artes nas escolas, oportunizando assim um ensino voltado para a formação humana.

As diretrizes não são exclusivamente para professores formados em Arte, mas envolve indicações para os professores em geral:

[...] capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. (BRASIL, 2004, p. 2).

As DCN 9.131 explicitam no art. 12 que “os cursos de graduação em Teatro para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas a essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004, p. 3) para ter habilitação.

Em 2016 se definem melhor as linguagens artísticas que envolvem o ensino de artes: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016). Assim tem-se uma base para a necessidade de os professores saírem da polivalência do ensino da arte e buscarem o aprofundamento do conhecimento nos cursos específicos.

2 Ponderações sobre a institucionalização do ensino do teatro na educação escolar

Pode-se perceber que no Brasil a arte já funcionou como metodologia, como um recurso atraente para a incorporação da ideologia dominante, para tornar a catequização dos índios mais fácil, ocultando a dominação a que estavam submetidos. Esse reducionismo exclui a capacidade de a arte ter autonomia e finalidade em si, já que reforça a mera reprodução da dominação e a finalidade é totalmente externa: catequização.

Quando a arte objetiva desenvolver habilidades manuais para o trabalho e a capacidade dos alunos para realizar a mera reprodução de um modelo, ou seja, uma cópia, também reduz as suas potencialidades de transcendência, de se realizar uma experiência estética e de carregar a universalidade da humanidade.

Se não há possibilidade de reconhecimento da historicidade de qualquer obra, se restringe a capacidade do sujeito de se reconhecer e reconhecer o outro, reconhecer a arte como um produto cultural humano que carrega o presente, o passado e o futuro. Nesse contexto, o sentido é imposto e tem que ser perpetuado estando mais próximo do fetiche de uma produção, do estranhamento em Marx do que do reconhecimento. Sem contar que sua finalidade está em ser funcional para as demandas da sociedade vigente, ou seja, em desenvolver movimentos precisos e repetidos que se reproduzam em série para a adaptação.

A finalidade externa de apresentação em festas ou para aproximar a família, a comunidade da escola também nega o que seria arte em seu sentido pleno, já que para Kant a finalidade em si da arte daria a ela a autonomia de não atender às exigências externas de uma determinada sociedade, governo ou indivíduo.

Ao mesmo tempo o ensino da arte como instrumento que deve ser aplicado conforme o contexto em outras disciplinas realiza o primado da instrumentalização, da funcionalidade presente na sociedade capitalista, além de reduzir a arte de uma área do conhecimento, de um fundamento da educação, a uma metodologia que não pode apresentar um caráter mais amplo de formação.

A polivalência é tributária da má-formação dos professores, deixando espaço para que qualquer pessoa possa ensinar a arte ou para que possa se

conceber o ensino da arte como menos importante do que o ensino de outras áreas do saber.

Esses elementos e mais alguns que não foram desenvolvidos aqui são parceiros da dificuldade de se entender a arte como fundamento da educação, como um produto cultural artístico que realiza a formação do sujeito.

A arte precisa provocar rupturas nas regras fixas da sociedade para que permita que o espectador possa ter experiência estética transformadora que rompa com a passividade.

Para Adorno, em contrapartida, a filosofia tem a tarefa de conhecer o que não é mais, ou seja, de descobrir por que foram vedadas as possibilidades segundo as quais seria possível instituir uma vida melhor aqui e agora, respondendo por que a humanidade, como se lê no começo da Dialética do Esclarecimento, “em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. (DUARTE, 2004, p. 140).

Nesse sentido, a arte é autônoma. A arte parte da realidade, mas dela se afasta e quando não realiza isso é mera reprodução e tende a formar um sujeito passivo, que não reflete a sociedade.

Que as obras de arte, como mônadas sem janelas, representem o que elas próprias não são, só pode compreender pelo fato de que a sua dinâmica própria, a sua historicidade imanente enquanto dialética da natureza e do domínio da natureza não é a da mesma essência que a dialética exterior, mas se lhe assemelha em si, sem imitar (ADORNO, 1970, p. 16).

Nesse contexto, é preciso ter cuidado para não instrumentalizar a capacidade do pensamento. A ascensão da razão subjetiva estabelece o declínio do sujeito, pois:

[...] relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais

são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação – seja o indivíduo isolado ou da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo (HORKHEIMER, 2013, p. 9, 10).

Max Horkheimer (2013, p. 27) acredita que:

Quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna.

A instrumentalização afasta a possibilidade de autonomia da razão, perde a capacidade da razão de se exercer como racional.

A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele – sem referência à qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre ordem social como um todo. (HORKHEIMER, 2013, p. 10).

O núcleo da experiência na e da arte reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (ADORNO, 1995, p. 12, 13).

Segundo Maar (1995, p. 27), Adorno afirma que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. O autor reconhece os limites da educação, mas mesmo assim a coloca como uma dimensão importante.

Nesse sentido, é necessário se interrogar se o ensino do teatro ainda guarda resquícios de ser instrumentalizado para o ensino de uma outra disciplina, para adestrar indivíduos, tornando-os mais animados ou calmos, se a finalidade máxima do ensino do teatro vem sendo fazer um espetáculo no final da disciplina e se vem sendo uma prática pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades demandadas na sociedade atual. Estas, como outras questões, como a formação do professor, são fundamentais serem investigadas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Teoria Estética**. Lisboa: Editora 70, 1970. p. 16.
- _____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996. (Original publicado em 1959).
- BARBOSA, Ana Mãe. **Arte - Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 32.
- BARBOSA, Pedro. **Teoria do teatro moderno: axiomas e teoremas**. Edições: Afrontamento, Porto, 1982.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. 2. reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 1.
- BLOT, Bernard. O teatro. In: PORCHER, Luis (Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro**. Brasília, 8 de março de 2004.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Conhecimento de mundo. Brasília, 1998a. v. 3.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro** - Bertolt Brecht. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 100-140.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **R. cient./FAP**, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.

DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 140.

FERREIRA, Luiz A. C. Processos teatrais na ação educativa. In: FERREIRA, Maria L. M. (Org.) **A Arte como processo na educação.** Rio de Janeiro: Funarte, 1982. p. 82.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro.** Global Editora, 1978.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade.** v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 153-175.

MAROCCO, I. A. Aventuras na Academia: Reflexões sobre uma prática artística/pedagógica. In: TAVARES, Enéias; MAGNO, M.; BIANCANA, G. (Org.). **Discursos do Corpo na Arte II.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 5-120.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione. 2. ed. 1997.

SOARES, C. **Pedagogia do jogo Teatral:** uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Editora Hucitec, 2009. p. 41.

TELLES, Narciso. Teatralidade e a pedagogia do ator horizontal. In: TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios:** recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

UM OLHAR SOBRE A ESCRITA DE RUA NO BRASIL

Rafael José Triches Nunes¹

Resumo

Este trabalho se trata de um recorte do estudo² realizado para obtenção do título de Mestre em Educação e tem por objetivo apresentar o percurso histórico da escrita de rua, termo que compreende tanto as inscrições urbanas chamadas de grafite, quanto aquelas conhecidas como pichação. A escrita de rua se destaca entre os diversos signos distribuídos pelo cenário urbano ao espalhar frases, formas e cores pela cidade e é colocada na tênue fronteira entre arte e vandalismo. Como concepção metodológica, optou-se por abordar aspectos da escrita de rua, desde o movimento estudantil francês de Maio de 68 até a sua repercussão no Brasil a partir da ditadura militar, e a aproximação entre os escritores urbanos e o mercado de arte. Para isso, se fez necessário discutir a relação estabelecida entre grafite e pichação, bem como apontar para as possibilidades de articulação entre a escrita de rua e a educação, seja pelas tensões ou pelas influências que uma exerce sobre a outra.

Palavras-chave: Escrita de rua. Arte de protesto. Educação do olhar.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Barra do Garças. E-mail: rafael.nunes@bag.ifmt.edu.br

2 Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Cristóvão Burgarelli Giovani do PPGE/FE/UFMG, que originou a dissertação intitulada: “Aproximações entre Psicanálise e Escrita de Rua”.

Introdução

Os registros rupestres pareciam anunciar que arte e linguagem seriam elementos que destacariam o Homem em relação aos demais animais e, se por um lado podemos supor que os rabiscos pré-históricos deram origem à escrita, por outro podemos considerar que inauguraram a pintura como uma modalidade artística. Mas a evolução humana se deu de tal forma que hoje suas produções artísticas e culturais já não podem ser consideradas apenas modos de comunicar ou expressar pensamentos e sentimentos.

O surgimento de movimentos artísticos e filosóficos, somados ao avanço tecnológico, permitiu que novas técnicas fossem desenvolvidas. Foram descobertos, criados e inventados materiais, utensílios, tintas e suportes. Além disso, o homem começou a pensar locais apropriados para abrigar e expor os objetos de arte feitos por ele ou por seus antepassados, trocando as antigas cavernas por novíssimos museus e galerias, abertos, ou não, para visitação do público.

Com os avanços técnicos e mecânicos, o artista se reinventa e parece resistir diante das investidas de um sistema mercadológico que frequentemente transforma o objeto de arte em um produto comercial. O sujeito-artista não se satisfaz com o espaço que lhe   delimitado e sua produ o ultrapassa as exposi es em galerias.

Na contemporaneidade, algumas manifesta es nos chamam aten o não somente pelo caráter transgressor que carregam em sua origem, mas, sobretudo, pela escolha do suporte que toma emprestado e pela ousadia em resgatar o espírito do Homem das Cavernas.

Assim, neste texto, que   um fragmento do estudo realizado na disserta o para obten o do título de Mestre em Educa o, será apresentado o percurso histórico da escrita de rua – termo que compreende tanto as inscri es urbanas chamadas de picha es, quanto as demais, conhecidas como grafites – que espalha formas e cores pela cidade e se encontra na fronteira entre arte e vandalismo.

Neste recorte metodológico, optou-se por abordar aspectos históricos da escrita de rua, a partir do movimento estudantil francês de Maio de 68 até sua repercussão no Brasil, apontando para as possibilidades de articula o entre a escrita de rua e a educa o, seja pelos impactos ou pelas influências que uma exerce sobre a outra.

Demarcando e ressignificando o espaço público, as escrituras urbanas podem revelar distintos sentidos, atrelados ou não   realidade de quem as

produz ou de quem circula por seu local de inscri o. Na atualidade, museus e galerias abrem suas portas para obras e exposi es de escritores urbanos que, por sua vez, se encontram cada vez mais próximos do mercado de arte com a realiza o de inscri es financiadas e encomendadas.

1 Um pouco de história

As primeiras escritas que surgiram no cenário urbano eram an nimas e feitas a lápis ou   caneta em portas e paredes de banheiros ou carteiras escolares. Mas logo deixaram de ocupar o restrito espaço das carteiras e dos banheiros, chocando o olhar do espectador ao se propagarem pelas cidades.

A escrita de rua desafia o homem contemporâneo a decifrar um número cada vez maior de informa es que na paisagem urbana e em seu caráter transgressor parece questionar, entre outras coisas, quem tem direito   propriedade do espaço público (GITAHY, 2012). Dessa forma, a ousadia de gravar repetitivamente frases de protesto, como “FORA TEMER” (ver figura 1), em muros, monumentos e prédios, causa desconforto para os cidadãos, para os governantes, para a m dia, enfim, para os passantes.

Figura 1 – Inscri es em paredes da UFMT



Fonte: Acervo do autor.

Considerada uma arte marginal, uma vez que as políticas de arte urbana se demonstram conservadoras e os poucos espaços existentes são dedicados às modalidades oficiais como arquitetura e esculturas, a escrita de rua se espalha pela cidade toda e por todas as cidades. Arruda (1984) entende que o ato de escrever nas ruas pode ser individual ou coletivo, desde que recupere o uso dos muros da cidade, estimule o olhar e leve o sujeito a refletir acerca do espaço.

Assim, os escritores reinventam formas de ocupação dos espaços públicos como quem brinca de ser proprietário destes territórios, ainda que por um tempo muito curto. Em meio a milhares de signos que se espalham pelas cidades, grafites e pichações destacam-se por suas particularidades, tornando-se referências no contexto urbano.

A escrita de rua, tal como a conhecemos hoje, se inicia com inscrições de motivação política do movimento estudantil francês de Maio de 68, todavia, há registro de inscrições do mesmo cunho encontradas na cidade do Império Romano, Pompeia, destruída pela erupção do vulcão Vesúvio no século I, cujas ruínas e inscrições foram descobertas no século XVIII. Ao ultrapassar os muros das universidades, o movimento recebeu novas influências deixando de ser caracterizado apenas por frases de protesto.

Essa escrita “que possui o vigor e a alegria de estar sempre em movimento” (LARA, 1996, p. 61) se difundiu por todo o mundo³, tendo ecoado fortemente também nos EUA e no Brasil, onde, como veremos à frente, ocorre uma distinção em duas categorias, a saber: grafite e pichação. Neste texto, tomou-se a opção metodológica de não fazer juízo entre tais categorias, abordando as inscrições urbanas pelo termo “escrita de rua”, que contempla tanto o grafite, quanto a pichação.

1.1 O Maio de 68

A França encontrava-se sob o governo de Charles de Gaulle (1959-1969) quando uma onda de protestos saiu das universidades parisienses e se espalhou rapidamente pelo país, contrapondo os ideais sobre política e educação estabelecidos pelo Estado, ganhando apoio das classes trabalhadoras e da sociedade em geral. O ponto alto deste movimento ficou conhecido como Maio de 68.

³ O lado ocidental do muro de Berlim, por exemplo, tornou-se um grande mural grafitado (SILVEIRA JUNIOR, 1991).

Para questionar o sistema de poder e produção, os estudantes utilizaram-se de frases escritas nos muros como forma alternativa de comunicação com a sociedade, provocando o uso de forças repressivas por parte do governo. Essas inscrições foram chamadas pelos estudantes franceses de *graffiti*.

Por causa da repressão, as inscrições geralmente eram realizadas clandestinamente e durante a noite, mas a ação precisava ser estudada previamente para diminuir os riscos. Alguns fatores afetavam o trabalho realizado: “a velocidade de circulação do trânsito vai interferir no tamanho das imagens; a possibilidade de coerção, na rapidez da ação; e a velocidade da ação, na qualidade estética das inscrições” (SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 92).

Os jovens se posicionavam contra o controle social, criticando duramente as estruturas da sociedade baseada no capital e no consumo, e a massificação imposta aos indivíduos. “A contracultura era uma maneira de se revoltar contra a ordem vigente; as armas eram as ideias, as atitudes, o grafite e as flores” (LARA, 1996, p. 81). Ao lançar mão do uso da escrita de rua, reivindicava-se uma nova maneira de pensar e agir, impulsionando outros movimentos internacionais, como o movimento estudantil brasileiro no período do regime militar.

1.2 Influência Hip-hop

Tal como os gritos do movimento estudantil francês, a escrita de rua ecoou convincentemente pelo mundo e não demorou muito para chegar com força aos EUA. No princípio, foram as *Tags* que se espalharam pelos túneis e trens de metrô. *Tag* era o nome dado às marcas que funcionavam como assinaturas e indicavam o domínio de um território. Feitas com pincel atômico ou spray, elas anunciavam o nome do seu escritor e a rua onde ele morava (GITAHY, 2012). Não demorou muito para que as marcas como “TAKI 182”⁴ ganhassem volume e formas distintas, tomando toda a superfície dos trens e se multiplicando por toda a cidade.

Silveira Junior (1991, p. 13) diz que:

[...] enquanto em Paris a repressão aos grafiteiros é moderada, em Nova York ela é radical. Ao mesmo tempo em que se criavam

⁴ Taki se tornou famoso após espalhar sua *Tag* pela cidade, sobre muros, portas, placas, metrô, etc. e ser descoberto e entrevistado pelo jornal *The New York Times*, em 1971 (SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 12).

esquadrões especiais de combate, superequipados e auxiliados por cães, o conselho municipal baixava leis restringindo a venda de spray e pincel atômico aos menores de 18 anos (...). No entanto, o fenômeno não foi atenuado e os ataques continuaram.

As paredes dos metrô e superfícies dos trens passaram a ser revestidas com tintas e azulejos laváveis, fazendo com que as inscrições se tornassem composições cada vez mais efêmeras ao mesmo tempo em que se tornavam mais complexas, unindo letras e gravuras ou trazendo personagens de histórias em quadrinhos para o universo das ruas (GITAHY, 2012).

Nos anos 1980, o movimento *hip-hop* utilizou-se do seu quarto elemento⁵, o *graffiti*, para manifestar suas reivindicações, principalmente aquelas relacionadas às questões de igualdade social e racial. Os escritores ligados a este movimento eram negros e latino-americanos, em sua maioria, e passaram a agir coletivamente na tentativa de ampliar a chance de sucesso, devido à intensificação da perseguição policial.

Ultrapassando a fase das *Tags*, a escrita de rua recebeu novas influências, sofisticando-se em termos de elaboração e aproximando-se das artes plásticas. “Imediatamente a crítica, os jornalistas e a população em geral passaram a ver com outros olhos esse tipo de grafite figurativo, carregado de elementos psicológicos e com estilos definidos” (LARA, 1996, p. 84). Galerias e museus passaram a convidar nomes como Jean-Michel Basquiat e Keith Haring para exporem suas obras, aproximando os escritores urbanos e o mercado de arte.

A escrita distorcida e os desenhos feitos à mão livre que questionavam o modo de vida americano não couberam nos túneis de metrô e espalharam-se rapidamente pela cidade, sendo duramente reprimidos. A escrita de rua que emergiu da subversão e contestação encontrou nos EUA um mercado receptivo às novidades em termos de estilo. “O gesto, a liberdade de movimento, a figuração e o *spray* eram as novas armas contra o abstracionismo, o concretismo e outros ‘ismos’ que estavam na moda artística e circulavam pelas galerias” (LARA, 1996, p. 83).

5 O movimento *hip-hop* é composto por quatro elementos artísticos: a música com o *disc-jockey* (DJ); a poesia com o mestre de cerimônia (MC); a dança com o *B-boy* e *B-girl*; e a pintura com o *graffiti*.

2 A escrita de rua no Brasil

No Brasil, o fenômeno das inscrições urbanas intensificou-se a partir dos anos 1970, auge da ditadura militar e da censura aos meios de comunicação. Até então limitadas às carteiras escolares, banheiros e propagandas eleitorais, as escrituras feitas nas ruas, à mão livre, que começavam a se espalhar pelas cidades eram chamadas pejorativamente de pichações e “a palavra grafite só passou a ter uso corrente com o aparecimento dos desenhos feitos com máscaras” (SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 16). A relação entre grafite e pichação será discutida um pouco mais à frente.

As primeiras inscrições que surgiram eram curiosas e provocavam espanto, não só por sua aura enigmática, mas também devido à forma como se multiplicavam, com a mesma inscrição se repetindo em diversos locais. Mais tarde, uma série diversificada de inscrições surgiu nos arredores das universidades, interferindo no cotidiano ao surpreender o olhar dos passantes.

Apesar das influências do movimento de Maio de 68 e do movimento *hip-hop*, no Brasil, as inscrições não se resumiam ao protesto político e não elegeram um suporte único como o metrô, por exemplo.

Arruda (1984, p. 60) nos lembra que, devido aos modelos de conduta impostos pelo Estado, vivia-se sob um clima de tensão:

[...] onde pouco ou nenhum espaço sobrou à manifestação individual ou coletiva, tempos de repressão desenfreada que tentou impedir durante décadas a existência de práticas tribais e coletivas, espontâneas ou organizadas.

Difícilmente encontramos grandeza nas manifestações que ocorrem em ambientes protegidos pela censura e por seguranças fortemente armados, mas a escrita de rua parece ser impulsionada pela tentativa de censurá-la, pois “com a carência de espaço para que as pessoas possam se expressar, nada mais justo que procurar as paredes ou qualquer outra área disponível” (ARRUDA, 1984, p. 60).

Uma série de escritores de rua – estudantes, artistas plásticos, engenheiros, arquitetos, entre outros – apresentava uma proposta de intervenção diferente daquela que era malvista pela população, impregnada de frases e rabiscos, signos e símbolos quase sempre incompreensíveis, carregando o estigma de

vandalismo. A escrita desses artistas passou a valorizar o trabalho gráfico e a figuração. Vale destacar aqui os trabalhos de Alex Vallauri, considerado pioneiro do chamado grafite figurativo no Brasil.

A *Rainha do frango assado*, de Vallauri, tornou-se uma personagem presente em alguns pontos da cidade de São Paulo, ora dando uma festa, ora fazendo um piquenique, quase sempre calçando uma *Bota preta*. Impressa por todos os lados, a bota tornou-se a marca de Vallauri, seja compondo uma figura maior, seja sozinha, como um carimbo. Tratava-se de uma figura feita com auxílio de máscara, um molde recortado em papelão ou outro material que permitia a reprodução exata da mesma figura inúmeras vezes.

O uso de máscaras representou a valorização do trabalho gráfico e da aproximação com as artes plásticas, marcando um aparente distanciamento entre as escritas do grafite figurativo e aquelas que permaneciam sob o rótulo pejorativo de “pichação”.

Os escritores de rua contemporâneos de Alex Vallauri são chamados de primeira geração de escritores e foram responsáveis pela produção de trabalhos que valorizaram a arte gráfica e provocaram o debate em torno da distinção entre a pichação e o grafite figurativo⁶.

Além do trabalho com a utilização de máscaras e descrição de figuras que traziam elementos cotidianos, também foram notáveis os de livre figuração, feitos à mão livre – como os seres extraterrestres de Rui Amaral – e os da escrita com ênfase em personagens de histórias em quadrinhos – como as reproduções de Tintin por Carlos Matuck.

A segunda geração de escritores de rua não apresentou tantas inovações relacionadas às técnicas ou vertentes, apesar da influência do movimento *hip-hop*. Com o lema “um *spray* na mão e uma ideia na cabeça”, passaram a atuar em grupos e as inscrições geralmente faziam sentido somente para o próprio grupo.

Durante esse período também aconteceu uma espécie de profissionalização da escrita de rua em decorrência da aproximação com as artes plásticas; escritores de rua foram convidados a expor durante a XVII Bienal de Artes de São Paulo, por exemplo. A escrita de rua começava a alcançar padrões diferenciados, porém os investimentos feitos em arte urbana eram e ainda são consideravelmente inferiores se comparados aos recursos investidos em galerias de arte e museus (LARA, 1996).

⁶ Posteriormente chamado apenas de grafite, deixando o termo pichação nomear exclusivamente as inscrições pouco elaboradas, anônimas e não autorizadas.

Assim, a terceira geração de escritores de rua pode ser reconhecida como artística e muitos escritores produzem trabalhos comerciais, inclusive por encomenda, mas não se limitam a essa atividade e, por isso, as intervenções não autorizadas permanecem sendo gravadas pelos muros. A repressão policial ainda ocorre, embora seja menor se comparada ao início do movimento.

Muitos desses escritores exercem a escrita de rua como a única atividade profissional, alguns dedicam parte do tempo a outra atividade e atuam como tatuadores e ilustradores, por exemplo. Utilizar o pagamento recebido por um trabalho para custear uma intervenção não autorizada é um hábito comum entre os escritores para conseguirem “subsidiar parte de sua produção marginal com verbas vindas da remuneração obtida com trabalhos encomendados” (LARA, 1996, p. 136).

Os escritores de rua adotavam marcas e estilos pessoais que permitiam suas identificações e, a partir da terceira geração, as inscrições começaram a ser assinadas por seus autores. Esta atitude era considerada “ousada e extremamente perigosa, como eram também as primeiras teorias e postulados que questionavam a forma da Terra ou a órbita dos astros” (LARA, 1996, p. 66). Artistas brasileiros como Eduardo Kobra, Os Gêmeos e Paulo Ito, tornaram-se referências no universo da escrita de rua.

Aparentemente, o distanciamento conceitual entre grafite e pichação foi realizado com sucesso, imprimindo noções de bem e de mal para as duas partes de um único todo, pois o picho permanece reprimido e seus escritores são tratados como vândalos. Mas as inscrições, como um todo, fazem as ruas gritarem, dando voz ao que não pode ser dito, a um desejo que não cessa de se inscrever. Assim, a escrita de rua assume uma representatividade política e cumpre, a seu modo, o duplo papel de ser arte de libertação e de protesto.

2.1 Grafite e pichação

Os estudantes franceses denominaram *graffiti* as frases e figuras que gravavam nas ruas, representando os ideais daquele grupo. Na França de 1968 tudo era *graffiti*. O termo pichação foi empregado no Brasil, de forma pejorativa, para criticar a escrita de rua que se proliferava abundantemente pelas cidades, enquanto o termo *graffiti* passou a ser usado com maior frequência a partir da aproximação entre escrita de rua e artes plásticas.

O termo original, emprestado da língua italiana, designava um conjunto de inscrições que, no Brasil, foram chamadas primeiro de pichação e, posteriormente, foram categorizadas em grafites figurativos e pichações (SILVEIRA JUNIOR, 1991). Mas o nome dado às escritas das ruas parecia pouco importar para quem as escrevia e assim expressavam Matuck e Zaidler, respectivamente:

A divisão entre grafite e pichações é uma bobagem, não tem nada a ver. Acho que é só uma questão de língua. Grafite é um termo mais erudito, digamos, para a pichação. É um termo estrangeiro. O que se faz é pichação, não importa se é escrito ou desenhado. (Apud SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 60).

É a mesma coisa. Não seria problemático falar grafite para a coisa com imagem e pichação para a coisa escrita. Então fica essa coisa: os grafiteiros sim, os pichadores não. Que papo é esse? Não é todo mundo saindo na rua e fazendo uma intervenção do mesmo jeito? (Apud SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 60).

Nos anos 1980, promoviam-se debates nos quais a população se mostrava dividida entre apoiar e incriminar grafiteiros e pichadores (MILLER; VIEIRA, 1980). Ouviam-se discursos pedindo intervenção federal, até mesmo de líderes religiosos, pois as prefeituras já não conseguiam lidar com a situação, afirmavam que os escritores agrediam o cenário urbano e tratavam o fato como um modismo delinquente.

De outro lado, havia os que defendessem as inscrições afirmando que os escritores urbanos não poderiam ser culpados pela má qualidade de vida oferecida aos cidadãos (ARRUDA, 1984).

A categoria de inscrições que passou a ser chamada de grafite figurativo valorizava as cores e formas, destacando-se ante as outras, e despontou como uma estratégia de publicidade barata e eficaz para o circuito alternativo de divulgação de shows de música, espetáculos de dança ou teatro. Os anúncios eram gravados diretamente nos muros ou estampavam cartazes de divulgação.

As demais escritas continuavam sem poder contar com a simpatia da população e, por isso, permaneceram sob a alcunha de pichação, carregando o estigma de vandalismo. Dessa forma, esse termo passou a representar um tipo de comunicação fechada, com linguagem codificada e com significado

restrito aos próprios grupos envolvidos, destacando-se pela frequência e pelos locais do cenário urbano onde se inscreviam.

As ditas pichações são representações de siglas, nomes e apelidos, individuais ou de grupos, geralmente são garatujas grafadas em locais cada vez mais altos e perigosos. Jovens escritores, geralmente entre 10 e 20 anos⁷, espalhavam suas assinaturas por prédios e monumentos públicos, provocando repercussões midiáticas.

A mídia maldizia as pichações que se espalhavam pelo espaço público, ocupando os ambientes reservados para a publicidade ou para a arte pública oficial, acumulando-se umas sobre as outras e fazendo com que seus autores se arriscassem cada vez mais, na busca pela inscrição de maior destaque (CEARÁ; DALGALLARRONDO, 2008). Outro meio de obter um “ibope” maior era gravar suas marcas no alto de prédios, um método arriscado, mas “o sabor das alturas e o desafio à gravidade instigam os pichadores” (SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 83).

Assim, enquanto o grafite figurativo era cooptado pela mídia para a publicidade, a dita pichação tornou-se alvo das manchetes policiais, sendo perseguida e criminalizada. Os grafites entravam no museu e anúncios publicitários, enquanto alguns pichadores – como Juneca, Pessoinha e Bilão – tornaram-se famosos por seus atos, por desafiarem as sanções presidenciais, inspirando jovens de classes socialmente excluídas e criando uma identidade entre a escrita de rua e a periferia (GITAHY, 2012).

A legislação vigente no Brasil criminaliza a pichação, no artigo 65 da Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, aplicando multas e até mesmo detenção de três meses a um ano, mas permite o grafite quando é realizado com autorização do proprietário ou do poder público, valorizando o patrimônio.

Ou seja, no Brasil, a distinção entre grafite e pichação é estabelecida pelo texto da lei, tendo como centro a existência de autorização prévia e possível valorização patrimonial. Assim, “o termo ‘grafite’, passa a ser privilégio das inscrições figurativas, que ganham status de ‘arte de rua’, todo o ‘resto’ fica classificado como ‘pichação’” (SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 66).

Durante a gestão do então presidente Jânio Quadros, tentou-se negociar a liberação de determinados espaços públicos para a escrita de rua. Parecia um avanço para coibir a proliferação descontrolada das escrituras, mas foi

⁷ Os pichadores geralmente eram menores de 18 anos. Os mais velhos paravam de pichar e os grupos adotavam membros mais jovens para espalharem suas marcas. Tratava-se de uma estratégia para se esquivarem da polícia e dos processos.

frustrada porque os escritores não permitiram uma domesticação completa do caráter transgressor de seus atos.

Além disso, essa estratégia acabou por promover uma perseguição às pichações, pois tinha como proposta que as pichações existentes no cenário urbano fossem cobertas pelos grafites figurativos, o que provocou tensões no seio do movimento, como esclarece Sou Pipou:

Muitas vezes os grafiteiros aparecem dando reportagem e tudo mais, e começam a meter o pau nos pichadores. Daí os moleques se revoltam, num tão nem aí mesmo e começam a rabiscar os grafites dos grafiteiros. E é o que mais acontece hoje em dia, porque os grafiteiros falam que os pichadores tão tomando espaço deles, que não sei o quê. E sempre tão dando umas reportagenzinhas daquelas e metendo o pau nos pichadores... Os repórteres perguntam a diferença entre grafite e pichações e eles acabam criticando os pichadores. Aí os pichadores vão lá e rabiscam os grafites dele. (Apud SILVEIRA JUNIOR, 1991, p. 73).

Visando a um pacto pela não interferência nos trabalhos realizados, ao empreenderem trabalhos comerciais, os grafiteiros passaram a doar o material que sobrava aos pichadores. Mas a perseguição aos pichadores por parte da polícia permanece intensa até os dias de hoje, criando um clima de medo, pois os noticiários revelam assassinatos de pichadores e detenções que são acompanhadas de espancamento e de “banhos de *spray*”⁸.

É possível apontar, ao longo dos anos, que a presença de governos mais conservadores e austeros traz como característica a perseguição aos movimentos de rua e a tentativa de repressão às manifestações e expressões populares, enquanto que a presença de uma gestão mais democrática pode representar a abertura de diálogos com a comunidade. Assim, a política indo ao encontro da escrita de rua torna-se um dos temas que se faz atual nas representações, seja por meio de textos ou gravuras.

Um fato curioso é que, quanto mais a política atua para censurar a arte, mais original e revolucionária ela se torna, pois é desafiada a encontrar meios para driblar tais censuras. Com isso, as escritas de rua devem ser compreendidas como um grito que insiste em ecoar pelos muros da cidade, mesmo quando procuram barrá-lo.

⁸ Esvaziamento dos tubos de spray no corpo dos pichadores.

3 Escrita de rua e educação

Caracterizada por ser um ruído no contexto urbano e pelo choque que causa no olhar do espectador, a escrita de rua tem suas origens num movimento de contracultura, quando inúmeras entidades se utilizaram de inscrições murais para divulgar ideias, marcar um território ou simplesmente colorir o lugar.

Aos poucos, passou por um processo de legalização parcial com o grafite, enquanto a pichação permanece proibida, e de aproximação com as artes plásticas. Na tentativa de controlarem e disciplinarem a prática, alguns gestores criam espaços públicos onde as inscrições são permitidas.

Os novos códigos que ocupam as ruas parecem bastante distanciados dos ideais do movimento estudantil francês do qual originaram. A escrita de rua exige que o escritor reinvente formas de ocupar a cidade, passando a fazer parte das experiências cotidianas das pessoas ao afetá-las, produzindo sentidos e provocando reflexões sobre o estilo de vida na sociedade moderna e sobre a política.

Cabe mencionar que, nos debates em torno das artes, há quem defenda que política e arte mantenham-se à distância, mas sendo a arte também um ato político, é natural que a política surja como tema a ser representado nas obras de arte, fazendo com que o espectador saia de uma posição passiva e interaja diretamente com as obras, revelando a capacidade formativa da arte, na contramão da manipulação de informações veiculadas nos meios de imprensa.

A arte, em seus mais variados formatos, demonstra capacidade de diálogo com o público para desvelar a realidade, tomando-a como objeto de contemplação e reflexão. As atividades artísticas, em especial a escrita de rua, demonstram um potencial para colaborar, formal ou informalmente, com os meios educacionais encontrados na sociedade.

Com a vida cotidiana se tornando cada vez mais complexa e mecanizada, dividida e subdividida em classes e interesses, o sujeito se vê imerso em uma suposta felicidade proporcionada pelo avanço tecnológico dos meios de produção, que, em seu discurso, pretende superar qualquer limite e suprir qualquer falta. Mas, em sua essência, o sujeito permanece marcado com a falta simbólica de seu objeto de desejo inconsciente e, na busca por esse objeto, o homem se vê buscando um domínio cada vez maior das técnicas e tecnologias que ele mesmo cria.

A produção artística e cultural se faz presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos. O homem primitivo não tinha noção do movimento que inaugurara ao inscrever a si mesmo nas paredes das cavernas. Atualmente, muito tempo depois de substituir a vida na caverna por uma sociedade dividida em classes, a arte ainda carrega um caráter místico.

Dessa forma, a ausência das experiências artísticas representaria um empobrecimento dos sentidos e dos afetos. Assim, o artista é o sujeito que permite ao homem experimentar a realidade, compreendê-la, suportá-la e, também, transformá-la.

O contato com a arte é um contato com o outro e possibilita compreender o que há de singular. Nesta perspectiva, destaca-se o papel educativo, devendo a educação ser considerada como uma prática para além dos muros da escola, uma prática que visa à formação de sujeitos, sobretudo, autônomos e com capacidade crítica suficiente para sustentarem seus desejos, desenvolvendo identidades individuais, sociais e culturais. Fischer (1983, p. 7) complementa essa concepção ao declarar que:

Compreender a educação, numa perspectiva cultural e de totalidade social, é ir para além dos muros da escola, interrogando-a sobre suas finalidades, normas, políticas de gestão organizacional e dos processos de ensino aprendizagem, projeto, produção educativa, visões de homem, de mundo e de sociedade; indagando-a sobre limites e aprendizagens de produção de um conhecimento emancipador; é incursionar sobre uma escola aprendente, é arriscar romper com paradigmas positivistas e funcionalistas de determinação e fragmentação da realidade e situá-la como espaço ecológico de cultura, construindo uma nova linguagem de entendimento da função social e cultural da própria escola.

Sublinha-se que estabelecer uma relação entre educação e escrita de rua não se trata de discipliná-la, o intuito deve ser inserir o sujeito em uma perspectiva cultural singular e permitir que ele se integre à cultura do mundo à sua volta. É importante que a aprendizagem mediada pela arte não se limite aos muros da escola e, sim, que esta ultrapasse este contexto, no qual o sujeito seja levado a experimentar outras formas de aprendizagem, apreciar outras expressões artísticas e, assim, desenvolver uma espécie de educação do seu olhar.

Aguirre (2012, p. 175) mostra que atualmente a escrita de rua tem “sido tomada como uma oportunidade para trazer ao mundo da educação setores juvenis em risco de exclusão social ou simplesmente desmotivados ou alheios aos saberes escolares”. Vale destacar que a inclusão do componente curricular Artes no sistema de ensino brasileiro facilita o desenvolvimento de atividades relacionadas à escrita de rua, mesmo em ambientes escolares, apesar do baixo investimento em formação e qualificação dos professores.

Educar o olhar compreende pensar as representações de arte como parte de um programa de produção de imagens capaz de reproduzir as imagens de nossas memórias, capaz também de alterar a realidade; compreende pensar sobre as origens da produção industrial da cultura.

Considerando tal perspectiva, a educação informal, fora dos muros da escola, possibilita uma constituição humana carregada de sentidos e afetos, ou seja, busca a formação de um ser humano pleno, valorizando não apenas o seu físico ou o intelecto, mas também a sensibilidade e os aspectos éticos que são concebidos na relação que se estabelece com o outro e com a cultura em que ele se insere.

Considerações finais

A construção da subjetividade na atualidade é perpassada por uma enorme quantidade de aparelhos que disparam todo tipo de imagens em um fluxo veloz e contínuo – televisão, cinema, computador, *outdoors*, encartes de propaganda, artes de rua, etc. – e diariamente os sujeitos relacionam-se com elas de alguma maneira.

Essa variedade de informações visuais possibilita e favorece a construção e a produção de sentidos sobre a experiência do sujeito, podendo também provocar debates audaciosos sobre os conteúdos manifestos nas artes e produzindo uma reflexão crítica sobre os valores contemporâneos.

Sendo assim, é importante compreender a escrita de rua a partir de sua capacidade de comunicação e diálogo com o espectador que possibilita uma renovação do saber e da sensibilidade. É também importante considerar que essa escrita permite a associação entre a comunidade e o território ocupado, dando novos significados ao espaço através dos signos e códigos gravados nas ruas.

Por fim, considerando sua origem como arte de protesto e seu caráter subversivo, bem como o potencial de formação de consciência crítica e pro-

dução de autonomia, a escrita de rua educa o olhar ao oportunizar vistas e vivências, fazendo o sujeito emergir em meio aos espaços públicos, instigando-o a ter contato com essa modalidade de arte e a reproduzi-la, tornando-se ativo e autônomo.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Experiência estética e transmissão de saberes associados ao grafite juvenil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

ARRUDA, Valdir. Um spray na mão e uma ideia na cabeça. **Arte em Revista**, São Paulo, n. 8, 1984.

BRASIL. Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm> Acesso em janeiro de 2018>. Acesso em: 1 mar. 2017.

CEARÁ, Alex de Toledo; DALGALARRONDO, Paulo. Jovens Pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação. **Psicologia**, São Paulo, n. 19, v. 3, jul.-set. 2008.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LARA, Arthur Hunold. **Grafite: arte urbana em movimento**. 1996. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP-SP, 1996.

MILLER, Cláudio; VIEIRA, José. A cidade pergunta. **Jornal da Tarde**, São Paulo, p. 11, 8 mar. 1980.

SILVEIRA JUNIOR, Nelson Eugênio da. **Superfícies alteradas: uma cartografia dos grafites na cidade de São Paulo**. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Unicamp, Campinas, 1991.

PALAVRAS FINAIS

O desafio de se desenvolver uma pesquisa científica em nível de mestrado e de, a partir dela, se produzir uma dissertação é pautado, notadamente, na relação entre orientando e orientador; no entanto, quando se realiza no âmbito de um mestrado interinstitucional, esta construção envolve muitos personagens e instituições.

Este foi o caso do Minter em Educação promovido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição promotora do programa, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), instituição receptora, que contou com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), como instituição apoiadora e financiadora, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição responsável pela consolidação e regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil; e, principalmente, com os docentes da UFG – os orientadores - e os servidores do IFMT – os orientandos.

O estado de Mato Grosso, que abriga três biomas expressivos: o Pantanal, a Floresta Amazônica e o Cerrado, atualmente vivencia a transição da política extrativista desses ecossistemas para a produção sustentável, carecendo da realização de pesquisas em todas as áreas do conhecimento, especialmente as da educação.

Nesse contexto, a formação de servidores do IFMT por meio desse MINTER EM EDUCAÇÃO promove um atendimento à tal demanda na medida em que sinaliza a potencialidade dos seus resultados, ou seja, das suas pesquisas críticas e éticas sobre temáticas educativas regionais, na contribuição para o crescimento intelectual, social e econômico do estado, bem como evidencia a missão da instituição de educar para a vida e para o trabalho.

Esta obra orquestrada pela Dra. Nádia Cuiabano Kunze – coordenadora do Minter em Educação no IFMT, elucida, assim, esses trabalhos desenvolvidos por servidores do IFMT, mestres em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, e, ainda, reforça a importância do envolvimento das instituições públicas na consolidação do desenvolvimento científico do estado de Mato Grosso.

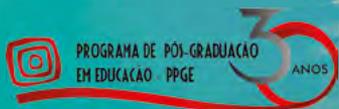
Espero que os textos aqui apresentados sejam fontes bibliográficas e citações que inspirem novos grupos a trabalharem com as ciências da educação e finalizo parabenizando os autores, orientadores e coordenadores envolvidos na produção deste trabalho.

Prof. Dr. Wander Miguel de Barros
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFMT

O Mestrado Interinstitucional em Educação, executado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, aprovado no âmbito do Edital/CAPES n. 23/2014, se realizou no período de 2015 a 2018, contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso.

Com o objetivo de viabilizar a formação de mestres em Educação no quadro de professores e técnicos administrativos em educação do IFMT e de contribuir com a produção de conhecimentos sobre temáticas educacionais, titulou quinze servidores vinculados em oito campi e à Reitoria do IFMT.

As dissertações produzidas nesse Minter apresentam estudos de fenômenos tanto do ambiente educativo institucional quanto do externo, que poderão, dentre outras possibilidades, fundamentar a construção das políticas educacionais voltadas às necessidades locais e regionais.



FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À
PESQUISA DO ESTADO
DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

