

Livro 2



14ª REUNIÃO REGIONAL
SUDESTE
ANPEd

DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ivan Amaro (UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)

(Organizadores)



anped



70
Anos
UERJ
1949 - 2019

ProPEd



PPGedu
processos formativos e
desigualdades sociais

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



ORGANIZADORES

Ivan Amaro (UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)

COMISSÃO ORGANIZADORA DA 14ª ANPED SUDESTE

Ana Chrystina Mignot

(Coordenadora da Comissão Organizadora Local)

Eliza Bartolozzi Ferreira

(Coordenadora do Fórum Regional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região – Forpred Regional)

Valdete Coco

(Vice-Presidente Regional da ANPEd)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

(Presidente da ANPEd)

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Ana Chrystina Mignot (ProPEd/UERJ)

(Coordenadora da Comissão Organizadora Local)

Elizabeth Macedo (ProPEd/UERJ)

(Coordenadora Adjunta da Comissão Organizadora Local)

Flavia Faissal de Souza (PPGECC/UERJ)

Ivan Amaro (PPGECC/UERJ)

Jane Paiva (ProPEd/UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (PPGEdu/UERJ)

Nilda Alves (ProPEd/UERJ)

Rosimeri de Oliveira Dias (PPGEdu/UERJ)

COMISSÃO CIENTÍFICA

GT02 – História da Educação

Titular
Márcia Cabral da Silva (ProPEd/UERJ)
Suplentes
Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra (PPGECC/UERJ)
Nailda Marinho da Costa (PPGE/UNIRIO)
Mônica Yumi Jinzenji (PPGE/Fae/UFMG)

GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos

Titular
Luís Antonio Groppo (PPGE/ UNIFAL/MG)
Suplente
Licinia Maria Correa (PPGE/Fae/UFMG)

GT04 – Didática

Titular
Maria de Fátima Abdalla (PPGE/UNISANTOS)
Suplentes
Maria Inês Marcondes (PPGE/PUC-Rio)
Suzana dos Santos Gomes (PPGE/Fae/UFMG)

GT05 – Estado e Política Educacional

Titular
Sabrina Moehleck (FE/UFRJ)
Suplentes
Regiane Helena Bertagna (PPGE/UNESP/RC)
Úrsula Adelaide de Lélis (PPGE/UNIMONTES)

GT06 – Educação Popular

Titular
Maria Teresa Esteban (PPGEdu/UFF)
Suplente
Maria Waldenez de Oliveira (PPGEdu/UFSCAR)

GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Titular
Lívia Maria Fraga Vieira (PPGE/UFMG)
Suplentes
Maria Fernanda Rezende Nunes (PPGEdu/UNIRIO)
Mônica Correia Baptista (PPGE/Fae/UFMG)

GT08 – Formação de Professores

Titular
Samuel de Souza Neto (PPGE/UNESP/RC)
Suplente
Jose Rubens Lima Jardimino (PPGE/UFOP)

GT09 – Trabalho e Educação

Titular
Lia Tiriba (PPGE/UFF)
Suplentes
Marise Ramos (PPFH/UERJ)
Domingos Leite Lima Filho (PPGE /UTFPR)

GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

Titular
Dagoberto Buim Arena (PPGE/UNESP/Marília)
Suplente
Sônia Maria dos Santos (PPGED/UFU)

GT11 – Política da Educação Superior

Titular
José Carlos Rothen (PPGE/UFSCAR)
Suplentes
Deise Mancebo (PPFH/UERJ)
Afrânio Mendes Catani (PPGE/USP)

GT12 – Currículo

Titular
Alexandra Garcia (ProPEd/UERJ)
Suplentes
Thiago Ranniery (UFRJ)
Sandra Kretli da Silva (PPGE/PPMPE/UFES)

GT13 – Educação Fundamental

Titular
Claudia de Oliveira Fernandes (PPGEDU/UNIRIO)
Suplentes
Graça Regina Franco da Silva Reis (PPGE/UFRJ)
Guilherme de Val Toledo Prado (FE/UNICAMP)

GT14 – Sociologia da Educação

Titular
Diana Gomes da Silva Cerdeira (EDU/UERJ)
Suplentes
Ana Cristina Prado de Oliveira (PPGE/UNIRIO)
Mylene N. Teixeira (CCH/UENF)

GT15 – Educação Especial

Titular
Marcia Denise Pletsch (PPGE/UFRRJ)
Suplentes
Marileide Gonçalves França (PPG/UFES)
Carla Biancha Angelucci (PPGE/USP)
Juliane Ap. de Paula Perez Campos (PPGEEs/UFSCar)

GT16 – Educação e Comunicação

Titular
Claudia Maria de Lima (PPGE/UNESP)
Suplentes
Luciana Velloso (PPGECC/FEBF/UERJ)
Rosemary dos Santos (PPGECC/FEBF e ProPEd/UERJ)

GT17 – Filosofia da Educação

Titular
Silvio D. de O. Gallo (PPGE/UNICAMP)
Suplentes
Maria Emanuela Esteves dos Santos (PPG Educação/UFSJ)
Samuel Mendonça (PPGE/PUCCAMP)

GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Titular
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (PPGE/Fae/UFMG)
Suplente
Márcia Soares de Alvarenga (PPGEdu/FFP/UERJ)

GT19 – Educação Matemática

Titular
Flávia dos Santos Soares (PPGE/UFF)
Suplentes
Maria Isabel Ramalho Ortigão (ProPEd/UERJ)
Maria C Fantinato (PPGE/UFF)
Bruno Alves Dassie (PPGE/UFF)

GT20 – Psicologia da Educação

Titular
Maria Eliza Mattosinho Bernardes (PPGE/USP)
Suplentes
Giovanna Marafon (PPFH/UERJ)
Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PPGE/PUC-
-Campinas)

GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais

Titular
Debora Cristina de Araújo (PPGMPE/UFES)
Suplentes
Silvani dos Santos Valentim Programa de Formação Docente
(CEFET/MG)
Rosana Batista Monteiro (PPGECH/UFSCar/Sorocaba)

GT22 – Educação Ambiental

Titular
Luiz Marcelo de Carvalho (PPGE/UNESP/RC)
Suplentes
Jacqueline Girão (PPGE/UFF)
Soler Gonzalez (PPGME/UFES)

GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação

Titular
Daniela Auad
1ª Suplência
Anna Paula Vencato
2ª Suplência
Ivanildo Amaro de Araujo

GT24 – Educação e Arte

Titular
Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Secretaria Executiva

Alessandra Nunes Caldas



DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Livro 2

Ivan Amaro (UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)

(Organizadores)



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Direito à vida, direito à educação em tempos de
pandemia [livro eletrônico] : livro 2 /
organização Ivan Amaro , Luiz Fernando Conde
Sangenis. -- Petrópolis, RJ : ANPEd, 2021.
ePub

ISBN 978-65-89060-14-7

1. COVID-19 - Pandemia 2. Direito à educação
3. Direito à vida I. Amaro, Ivan. II. Sangenis, Luiz
Fernando Conde.

21-77188

CDU-34:37.014.1(81)

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Direito à educação 34:37.014.1(81)

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

14ª ANPEd – 2021

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã – 20.550-900

Tel.: (21) 2334-0467

E-mail: anpedsudeste2020@gmail.com

Homepage: <http://regionais.anped.org.br/sudeste2020/>

SUMÁRIO – VOLUME 2

- PREFÁCIO: Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia: reinventando as formas de resistir – 9
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
- APRESENTAÇÃO: Pela educação, pela ciência, pela vida... – 13
Ivan Amaro
1. *Woodstock Letters*: cartas em revista na história da educação (1872-1910) – 25
Ligia Bahia de Mendonça
 2. Escrever e inscrever-se na História: a trajetória de uma mulher protestante na educação metodista – 39
Priscila de Araujo Garcez
 3. Entre flores: docência, abolicionismo e letras na trajetória intelectual de Cacilda Francioni de Souza – 53
Sirlene Ribeiro Alves
 4. Educação popular e a luta dos movimentos sociais negros pelo direito à educação – 69
Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa
 5. O diálogo como prática antirracista na educação das classes populares – 83
Aline Bernar e Joana Oliveira
 6. A docência e o território quilombola: o que dizem as pesquisas em educação (2015-2019) – 97
Andréia Martins da Cunha e Shirley Aparecida de Miranda
 7. Andanças dos Pataxó pelo território: narrativas de professores(as) – 105
Karla Cunha Pádua e Maria Clara Fernandes Rarez
 8. Fotografia *newborn*: relações raciais e produção de criança(s) infância(s) no contexto brasileiro – 119
Solange Bonifácio
 9. Os pré-vestibulares para pessoas trans e travestis e a luta pela democratização do ensino superior – 133
Jeferson Reis Santos
 10. Os sítios paleontológicos como possibilidades para a Educação Ambiental, a Ecologia Política e a Decolonialidade – 141
Camila Neves Silva e Angélica Cosenza
 11. O olhar ambiental a partir da comunidade: entrelaçamentos entre Educação Ambiental de Base Comunitária, Educação Popular e IAP – 153
Carolina Alves Gomes de Oliveira e Dominique Jacob Fernandes de Assis Castro
 12. A arte na perspectiva de Theodor Adorno: contribuições para a educação ambiental – 167
Heluane Aparecida Lemos de Souza e Rosa Maria Feteiro Cavalari
 13. Profanando a educação: o cinema desativando dispositivos educacionais – 181
Pedro Esteves de Freitas
 14. *Hitar* ou *flop*: Tiktok, atualização docente e militância visual – 193
Pâmela Souza da Silva e Rodrigo Torres do Nascimento
 15. A perspectiva empreendedora no ensino superior: o caso dos cursos superiores de tecnologia – 203
Paula de Macedo Santos
 16. Da educação superior universitária à educação terciária: origens da renovada dualidade educacional – 217
Bruno de Oliveira Figueiredo e Célia Cristina Pereira da Silva Veiga
 17. Perfil do concluinte do Curso Superior de Tecnologia no Brasil – 231
Célia Cristina Pereira da Silva Veiga
 18. A presença de egressas da EJA no ensino superior público – 245
Evely Cristine Pereira de Aquino e Leôncio José Gomes Soares
 19. Extensão universitária e sua avaliação – 259
Marina Piason Breglio Pontes e Mônica Piccione Gomes Rios
- SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) – 273



**PREFÁCIO:
DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTANDO AS
FORMAS DE RESISTIR**

DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTANDO AS FORMAS DE RESISTIR

[...] lo que estará en el centro del debate durante y después de esta crisis es cuáles serán las vidas que estaremos dispuestos a salvar y cuáles serán sacrificadas.

(PRECIADO, 2020, p.173)

Em março de 2021 a Organização Mundial da Saúde declarou que entravamos numa pandemia provocada pela COVID- 19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas. As marcas da desigualdade, escancaradas pelo vírus, foram nos permitindo ver que nem todos viveram essa crise do mesmo modo, como bem demarca Paul Preciado, na epígrafe acima. Especialmente no Brasil, a incompetência, descaso e irresponsabilidade com que a crise sanitária foi gerida pelo governo, intensificou ainda mais os efeitos nefastos gerados pela pandemia, criando, no sentido coloquial do termo, um verdadeiro “pandemônio”.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação foram inimagináveis. Os ataques mais diversos, à Ciência, à Educação, às Ciências Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público, agudizaram-se e exigiram das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma associação de pesquisadores e dos Programas de Pós-graduação, teve que, mais uma vez, se reinventar, pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o *on-line* e reinventar suas formas de resistência. Nesse mundo diferente, nossa forma de fazer evento também teve que ser reconfigurada e vivenciamos a experiência coletiva de construir 5 eventos virtuais regionais de nossa Associação. Com isso, a 14ª Reunião da Região Sudeste da ANPED construiu uma edição histórica. Tendo por tema o título desse e-book: “Direito a vida, Direito a Educação em tempos de pandemia”, o evento reuniu inúmeros pesquisadores/as/es de toda a região, que ao longo dos dias, estabeleceram inúmeros e profícuos momentos de interlocução, aprofundamentos e encontros.

Os dois volumes dessa obra, que tenho a honra de apresentar, refletem, ainda que de maneira bastante restrita, um pouco da riqueza e da potência desses dias de evento. Representando os diferentes eixos de aprofundamento temático da reunião, o conjunto de textos nos permite conhecer um pouco melhor os trabalhos socializados na reunião trazendo a riqueza e diversidade que compõem o campo da pesquisa educacional, no seu emaranhado de temáticas, objetos, fontes, sujeitos e recortes metodológicos e epistemológicos.

Além desse panorama representativo da área, os textos também nos permitem identificar, como o campo da Educação tem dado visibilidade, voz e representatividade a pesquisas que tematizam a vida e a educação, especialmente de minorias historicamente silenciadas e marginalizadas. Esse recorte,

possível de se perceber em alguns textos, apontam como os pesquisadores do campo da educação tem lidado com o enorme desafio de ajudar a reconstruir a escola e pensar nos caminhos possíveis para os processos de desigualdades intensificados pela pandemia, com vistas a auxiliar a garantir o direito a educação.

A experiência vivida e acumulada ao longo desse um ano e meio de pandemia nos mostra que, num momento de urgência, a espera pode ser fatal. Entre as urgências, está a necessidade de estudos que possibilitem criar diálogos intersetoriais e interseccionais, para que possamos juntos pensar na escola possível e necessária para esse momento. Nossa responsabilidade social exige um compromisso com uma pesquisa educacional engajada, que traga respostas e possibilidades para tudo que estamos vivendo. Entre os desafios, os cortes orçamentários e a ausência de priorização das ciências humanas e da educação tem sido, para nós, um problema persistente. Nesse sentido, entendemos que a nossa comunidade científica tem encontrado diferentes modos de resistir. A socialização das pesquisas, por meio desses e-books, por exemplo, é uma dessas formas.

As pesquisas aqui socializadas nos mostram que resistir e construir ciência diante desse caos é possível, ao mesmo tempo que difícil, desgastante, mas extremamente significativo, se conseguirmos encontrar modos de partilha e de continuar seguindo juntos.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidenta da ANPEd

REFERÊNCIAS

PRECIADO, P. Aprendiendo del vírus. *In: AGAMBEN, Giorgio et al. Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias.* Madrid: ASPO, 2020. 188 p.



**APRESENTAÇÃO:
PELA EDUCAÇÃO, PELA CIÊNCIA, PELA
VIDA...**

“QUEREMOS SABER, QUEREMOS VIVER, CONFIANTES NO FUTURO”: A CIÊNCIA A FAVOR DA VIDA

*Se toda coincidência
Tende a que se entenda
E toda lenda
Quer chegar aqui
A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si*

*Se toda estrela cadente
Cai pra fazer sentido
E todo mito
Que ter carne aqui
A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si.*

Gilberto Gil, “A ciência em si”.

Neste exato momento em que escrevo este texto, os números de óbitos acumulados desde o início da pandemia da Covid-19, no Brasil, somam o total de 549.448¹ mortes causadas pelo novo coronavírus... Por ora, são 549.448 vidas ceifadas, perdidas, choradas. São tempos difíceis e complexos! Estamos imersos em momentos de grande tristeza, de dor, de perdas e de certa desesperança diante de um projeto genocida instaurado na direção do país... No entanto, como diz Fernando Pessoa, “navegar é preciso, viver não é preciso”. É neste território da incerteza que exercitarmos e fazemos ganhar vida o verbo “esperançar”, filosofia tão própria e pertinente da pedagogia freireana.

No atual cenário, falar de tamanha tragédia, é inevitável, principalmente, porque muitas dessas mortes poderiam ter sido evitadas caso o governo brasileiro tivesse planejado e organizado, antecipadamente, um processo amplo da vacinação de brasileiras, brasileiros e brasileiras. A ausência de planejamento e organização de um Plano Nacional de Vacinação também foi fator agravante do quadro de guerra em nosso país, tendo em vista que a campanha de vacinação no país começou em momento bem posterior ao de muitos outros países da América Latina e ainda caminha a passos muito lentos, sem o devido acesso de toda a população.

A pandemia nos tem forçado a refletir e agir de outros modos, distanciados de uma lógica de “normalidade”. Não se trata de um “novo normal”, como apregoam alguns, mas de uma nova “anormalidade” que rompe com padrões, que nos desaloja, nos desacomoda, nos move em direção a outros modos de existir e reexistir. Para além desta pandemia, outras estão presentes em nossos

¹ Conforme o aplicativo Coronavírus Brasil, do Ministério da Saúde, atualizado em 24/07/2021, às 19:10, disponível em Coronavírus Brasil (saude.gov.br).

cotidianos há um bom tempo e temos lutado incessantemente para eliminá-las deles: o machismo, a homofobia, a transfobia, a violência contra a mulher, o racismo, a fome... O confinamento, aliado ao uso de máscaras e higienização das mãos com álcool em gel, como um dos procedimentos mais efetivos para barrar a disseminação da doença, paradoxalmente, colocou as mulheres em uma situação de maior vulnerabilidade, tendo em vista que tiveram que passar mais tempo ao lado de seus potenciais agressores no ambiente doméstico: seus parceiros afetivos. De acordo com a ONU Mulheres, o confinamento acabou por gerar o que denominou como “Pandemia das Sombras”, em que a violência doméstica se intensificou, a dificuldade de comunicação das mulheres com amigos e familiares se acentuou e o acesso aos órgãos de denúncia sofreu redução considerável.

Em 2020, nos Estados Unidos, o brutal assassinato de George Floyd, homem negro, sob os joelhos de um policial branco gerou gigantescos protestos lá e em outros países, deixando, mais uma vez, a ferida exposta do racismo estrutural histórico no mundo. Não obstante, a pandemia da Covid-19, que atingiu de forma mais contundente as comunidades negras e pobres, obrigou o movimento *Black Lives Matter* a estender suas ações, nas ruas, para além dos protestos contra a violência policial, mas continuar na luta contra a violência pandêmica representada pelo racismo. No Brasil, o Movimento Negro Unificado e outros coletivos se organizaram para protestar contra o racismo estrutural.

O país segue como o que mais assassina, cruelmente, transexuais e travestis. A expectativa de vida de pessoas trans e travestis, no Brasil, não ultrapassa os 35 anos. Para além do enfrentamento das dificuldades oriundas da pandemia, tais como isolamento social, quarentena, aumento do desemprego, redução de renda, mortes, desequilíbrios emocionais e psicológicos; infelizmente, convivemos, também, com o aumento da violência contra a população LGBTQIA+, em especial, contra a população trans e travesti. De janeiro a junho de 2020, tivemos um aumento de 90% no número de assassinatos em mulheres trans e travestis, se comparado ao ano de 2019. Um outro problema que se intensifica, na pandemia, é a drástica redução de renda da população como um todo e, mais intensamente, da população trans e travesti. A grande maioria não possui trabalho formal e muitas são profissionais do sexo. Assim, o impacto em suas vidas foi bem maior do que na população em geral.

As desigualdades socioeconômicas foram aprofundadas e escancaradas pelo aumento substancial do desemprego, pela falta de acesso às tecnologias e equipamentos, pelas dificuldades de adoção do trabalho remoto como estratégia contra a disseminação do novo coronavírus, pelas dificuldades de aquisição de produtos de higiene e de máscaras por parte das populações mais vulneráveis, pelo acesso desigual aos serviços de saúde. O país se tornou um lugar de desempregados, de desalentados, de desesperançados...

Nesse sentido, o ano de 2020 foi extremamente desafiador. Inicialmente, a 14ª Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sudeste), cujo tema central foi *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia*, aconteceria em formato presencial, em meados de julho de 2020, no Rio de Janeiro, organizada pelos três programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação; o Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades

Sociais (PPGedu), da Faculdade de Formação de Professores e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Tendo em conta o contexto da pandemia e as diversas análises realizadas por infectologistas, epidemiologistas e diversos outros pesquisadores que consideram eventos com grande participação de pessoas somente seguros com a vacinação em massa da população, a Comissão Local da 14ª Reunião Regional ANPEd-Sudeste decidiu realizá-la em formato remoto, também como forma de resistência. Esta decisão se colocou, também, por todo um contexto de ataques e ameaças à pesquisa e à pós-graduação, em especial às Ciências Humanas e Sociais. Nossa reunião se realizou de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020 com um número bem menor de atividades, devido a nossa pouca experiência no uso dessa modalidade remota, mas garantimos a realização das conferências de abertura e encerramento, de 15 mesas temáticas com a participação de 60 pesquisadoras(es) dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região sudeste, a dos Encontros dos Grupos de Trabalhos (GTs), de Atividades Culturais, de Reuniões de Fóruns da ANPEd e de Associações, de Lançamento de Livros.

A realização da 14ª Reunião Regional da ANPEd-Sudeste foi um acerto! O apoio e a colaboração da Direção Nacional da ANPEd foram inestimáveis. Precisávamos, de algum modo, nos aproximarmos, de estarmos juntas, juntos e juntas, mesmo que nas telinhas de nossos computadores, de nossos *tablets*, de nossos *smartphones*...

Este segundo volume retrata muito desse processo histórico que vivenciamos. Trata-se de um conjunto de textos escolhidos pelo Comitê Científico que articula nossas vicissitudes, nossos incômodos, nossas trajetórias de pesquisa, nossas produções, nossos exercícios de livre pensar, nossa forma de fazer ciência... Os textos aqui apresentados articulam pesquisas diversas que nos remetem a (re)pensar o mundo, a educação, a escola como lugares de mudança, de imprevisões e de incertezas. Assim, eles retratam questões que nos inquietam, que nos desalojam, que nos abalam, mas que, ao mesmo tempo, nos movem em direção da defesa da ciência e da vida...

TRILHAS CIENTÍFICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ACIMA DE TUDO, A CIÊNCIA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DA VIDA

Este volume apresenta o conjunto de 19 artigos produzidos pelos mais diversos participantes da 14ª. Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) realizada em 2020, organizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As autoras e os autores participaram de nossa reunião em seus respectivos Grupos de Trabalho, apresentando suas pesquisas, suas inquietações, seus referenciais teórico-metodológicos, suas descobertas, seus conhecimentos.

São textos que retratam processos científicos que fornecem elementos para pensarmos e repensarmos o campo da educação no Brasil. Os mais variados temas de pesquisa indicam a pluralidade de nossas(os) pesquisadoras(es) brasileiras(os), bem como a riqueza que se coloca para a produção

científica em nosso país. Essa diversidade se configura nas muitas temáticas que aqui se colocam: as feições históricas de lutas e resistências femininas e feministas; movimentos sociais antirracistas e suas lutas contra o racismo estrutural; processos de educação quilombola; visões de territorialidade de docentes indígenas pataxó; a fotografia e as questões raciais nas infâncias; os pré-vestibulares para pessoas trans e travestis como processos de inclusão de ampliação dos direitos democráticos; as diversas contribuições das artes para a educação ambiental; a inserção e o uso de tecnologias nos cotidianos escolares; as perspectivas da educação superior em formatos diversos e a avaliação da extensão universitária.

Dessa forma, convidamos você para passear por esta obra com a perspectiva de, juntas, juntos e juntas, ampliarmos e solidificarmos nossas lutas em defesa da ciência e da vida... Da vida de todas, de todos e de todes! Desejamos uma excelente leitura!

No capítulo de abertura, intitulado *Woodstock Letters: cartas em revista na história da educação (1872-1910)*, Ligia Bahia Mendonça apresenta um recorte de estudo mais amplo sobre a escrita dos jesuítas, principalmente, do Pe. Raphael Maria Galanti, na revista *Woodstock Letters*, com o objetivo de analisar as estratégias que os jesuítas lançaram mão para ampliar e dar visibilidade à missão jesuítica no Brasil no período de 1880 até 1910. A análise buscou compreender como o Pe. Galanti refletia sobre a educação jesuítica e a memória que os inicianos construíram de si mesmos e das sociedades nas quais viveram e atuaram em busca da edificação da Igreja Católica, da Companhia de Jesus, da sua memória no processo civilizatório e suas missões voltadas para a educação. A revista foi analisada por meio dos protocolos de leitura impetrados por Chartier (2002), compreendidos como as marcas e pistas presentes nas capas e no texto.

No segundo capítulo, *Escrever e inscrever-se na história: a trajetória de uma mulher protestante na educação metodista*, Priscila de Araújo Garcez interpreta a trajetória de Judith Tranjan na educação metodista com a perspectiva de desvelar o lugar social de mulheres que foram agentes de suas histórias. A autora afirma que cada mulher, à sua maneira, contribuiu para a história do protestantismo, ainda que nos bastidores, escondidas nos documentos que parecem incutir um papel secundário à atuação dessas mulheres e negar o lugar de igualdade que lhes é próprio.

Sirlene Ribeiro Alves, em seu texto *Entre flores: docência, abolicionismo e letras na trajetória intelectual de Cacilda Francioni de Souza*, a partir das categorias “intelectual negra” e “educadora negra”, busca compreender a atuação de Cacilda Francioni de Souza no período Imperial e nos primeiros anos da República, considerando sua experiência como uma mulher negra, observando seu engajamento político, suas redes de sociabilidades e sua ação docente. A autora buscou levantar, também, questões sobre os processos de emancipação da mulher durante os finais do século XIX e inícios do século XX, assim como os processos de inclusão social da população negra através da educação e de processos de escolarização. Segundo a autora, Cacilda Francioni de Souza era uma mulher que representava a luta feminina e antiescravista, em sua trajetória artística, bem como educadora. Ela foi uma mulher negra livre, que viveu no período da escravidão e do pós-abolição, militou na causa abolicionista, fez do magistério sua carreira profissional e se sobressaiu na produção de livros didáticos sobre literatura

causa, mas ainda carecem de pesquisas que deem visibilidade para as mulheres, principalmente para as negras.

No texto *Educação popular e a luta dos movimentos sociais negros pelo direito à educação*, Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa apresenta-nos recorte de pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender e problematizar as trajetórias escolares e os processos formativos que impulsionaram um grupo de mulheres negras das classes populares, ex-estudantes do Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP), a lutar pelo acesso à universidade pública, investigando suas experiências no referido curso. Além disso, a pesquisa tem a finalidade de inventariar e atualizar a luta deste curso pré-vestibular popular pelo direito à educação. A autora tem construído sua compreensão do Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP) como um espaço de formação política, inspirado por uma pedagogia anticolonial, libertadora e insurgente, tendo como perspectiva política e epistemológica a educação popular.

No capítulo intitulado *O diálogo como prática antirracista na educação das classes populares*, Aline Bernar e Joana Oliveira apresentam reflexões originadas em suas pesquisas de mestrado articulando vozes femininas construídas nas lutas, marcadas pela dor, mas, acima de tudo, pela esperança. A primeira pesquisa vem sendo tecida pelas observações atentas de uma professora-pesquisadora negra que, aos poucos, começou a enxergar em suas estudantes-crianças traços da mesma violência racista e normatização do branqueamento que também sofreu ao longo da vida. Professora esta que, inconformada com o silenciamento imposto por uma sociedade pautada em padrões eurocêntricos, encontra no diálogo com suas crianças a força necessária para romper o silêncio atrelado à dor que carregou em sua trajetória como menina negra, estudante da rede pública, mãe de meninas negras e professora negra. A segunda pesquisa teve origem no mestrado em educação, que avançou para o doutorado. Foi concluída recentemente e articula possibilidades de as vozes subalternas serem ouvidas e visibilizadas. Em ambas as pesquisas o poder da voz, do ser e do sentir-se mulher foram revelando tamanha potência que passou a exigir das pesquisadoras mais estudo e mais reflexão para que pudessem dar conta de uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) e se colocarem da melhor forma possível em *diálogo* com meninas e mulheres negras.

No capítulo *A docência e o território quilombola: o que dizem as pesquisas em educação (2015-2019)*, Andréia Martins da Cunha e Shirley Aparecida de Miranda se dedicam à analisar o levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES focalizando a Educação Quilombola. Tal levantamento tomou como escopo o período entre 2015 e 2019. As pesquisas envolvendo os termos educação e quilombo remontam o início dos anos 2000 e evidenciavam, ainda em seu início, o quanto a escola se colocava como obstáculo para estabelecer o diálogo proposto pelas comunidades em relação à educação no território. Por outro lado, as pesquisas apontam para o potencial estratégico da educação escolar no contexto das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas. Neste texto, as autoras destacam alguns elementos que auxiliam no entendimento da performance docente nos territórios quilombolas, buscando identificar o repertório acionado pelos docentes para sua atuação dentro da perspectiva da nova modalidade de ensino educação escolar quilombola. Segundo as autoras, as pesquisas analisadas demonstraram que o exercício da docência

em escolas localizadas em comunidades quilombolas é atravessado pelas ambivalências vivenciadas nas comunidades no que se refere aos conflitos inerentes ao reconhecimento jurídico, aos processos de incursão pelas memórias, cultura e tradição das comunidades e ao reconhecimento dos saberes locais ao longo do processo de reconhecimento da comunidade.

Karla Cunha Pádua e Maria Clara Fernandes Rarez, no texto *Andanças dos Pataxó pelo território: narrativas de professores(as)*, apresentam resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG), intitulada *Memória e territorialidade em narrativas de professores(as) Pataxó*. Por meio de narrativas orais, a pesquisa procurou registrar as referências da paisagem e os lugares de memória em caminhos e deslocamentos dos Pataxó pela área etnográfica conhecida como Atlântico-Leste. Em trabalhos anteriores com os(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi, localizada em Itapeçerica-MG, esses percursos foram destacados como referências importantes na memória coletiva desse povo. Os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, vindos de Barra Velha, na Bahia, expressaram concepções próprias de territorialidade, construídas historicamente. Tal contexto levou as pesquisadoras a mapearem as referências culturais situadas ao longo dos caminhos percorridos em um vasto território entre a Bahia e Minas Gerais, presentes nas memórias dos Pataxó.

O texto *Fotografia newborn: relações raciais e produção de criança(s) infância(s) no contexto brasileiro*, Solange Bonifácio busca analisar a produção fotográfica de bebês no contexto brasileiro. Assim, projeta-se a possibilidade de apresentar elementos em torno de uma cartografia da produção imagética sobre bebês e, conseqüentemente, do que poderá se delinear como infância brasileira. Delineia-se como hipótese que tal projeção imagética carrega em si uma produção racialmente orientada. O objeto de análise é o modelo fotográfico conhecido como *newborn*. Como método específico de fotografias para bebês recém-nascidos, o escopo de análise é feito sob a analítica racial sobre os modos de produção dessas imagens de bebês e de suas infâncias a partir do debate racial. Inicialmente, tratava-se de analisar um concurso de fotografias *newborn* realizado no Brasil, de modo a identificar quais imagens de bebês circulavam no concurso. Porém, com o desenvolvimento da pesquisa houve um investimento na análise de documentos acerca de fotografias *newborn* e de fotografias de bebês.

Jeferson Reis Santos, no seu texto *Os pré-vestibulares para pessoas trans e travestis e a luta pela democratização do ensino superior*, focaliza os pré-vestibulares para pessoas *trans* e travestis na perspectiva de ingressarem no curso superior. Aponta que o propósito principal é o de contribuir no preenchimento de uma lacuna existente entre as produções sobre a democratização do ensino superior e as que investigam temas ligados à população *trans*. Para tanto, realizou um levantamento sobre os cursinhos pré-vestibulares em redes sociais e por meio de entrevistas semiestruturadas com pessoas vinculadas aos projetos. É possível identificar que o surgimento de pré-vestibulares para pessoas *trans* e travestis se tenha dado a partir de 2015. Nesse ano, foram criados 8 cursos em diversas cidades do país (Aracaju, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Fortaleza, Goiânia, São Paulo, Salvador) e, até 2020, foram criados mais 10 novos cursos desta natureza. Importante salientar que em 2020 foram criados dois cursos de abrangência nacional em formato *on-line*, o Transcender e o Transeducação.

No capítulo *Os sítios paleontológicos como possibilidades para a educação ambiental, a ecologia política e a decolonialidade*, Camila Neves Silva e Angélica Consenza partem de um contexto em que os conflitos ambientais em áreas que possuem sítios paleontológicos se dão por uma denúncia de desigualdade ambiental por sujeitos sociais copresentes, com distintas percepções ambientais e exposição a riscos, em uma disputa desigual quanto ao uso e à ocupação do território. Isso revela a importância de se ampliar a discussão sobre o potencial da educação ambiental, da ecologia política e dos estudos decoloniais interligados à paleontologia, com a proposta de atrelar a questão ambiental aos aspectos político-econômicos e socioculturais, como parte de uma estratégia para pensar os problemas locais, vinculando processos educativos a tais realidades. Talvez, resgatar saberes e memórias locais possa estimular o sentimento de pertencimento com aspectos culturais do patrimônio, colaborando com a reversão da atual mercantilização dos sítios paleontológicos no Brasil e a desigualdade socioambiental neles encontrada. Assim, as autoras dedicam-se a tecer os entrecruzamentos que consideram importantes entre os campos da Paleontologia e da Educação Ambiental, por meio da Ecologia Política e das discussões voltadas à ruptura da lógica colonial, que expropria e explora a vida, a natureza e o viver. Tais conexões podem ajudar a evidenciar em que medida a Educação Ambiental pode contribuir com a transformação social dos espaços, levando a uma leitura crítica da realidade por meio da Paleontologia.

Carolina Alves Gomes de Oliveira e Dominique Jacob Fernandes de Assis Castro, no capítulo intitulado *O olhar ambiental a partir da comunidade: entrelaçamentos entre educação ambiental de base comunitária, educação popular e IAP*, apresentam recorte de pesquisa de doutorado com o objetivo de analisar uma experiência de Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) desenvolvida com um grupo de educadoras ambientais populares, sob a perspectiva da Educação Popular Freireana (EP) e da Investigação Ação Participante (IAP). O grupo que foi acompanhado para a pesquisa era composto por mulheres nascidas e criadas em comunidades dos fundos da Baía de Guanabara (Magé), que desenvolveram um trabalho educativo junto à ONG Água Doce – serviços populares. O foco do texto se coloca diante da experiência ocorrida durante alguns dos encontros de formação realizados, em que as educadoras expressaram sua vontade de entender melhor algumas questões relacionadas à legislação ambiental, principalmente no que se refere às Unidades de Conservação (UC) e outras áreas protegidas. Essa demanda surgiu tanto a partir de sua maior participação em conselhos ambientais locais, quanto da necessidade de esclarecimento de dúvidas da comunidade. Mediante a dificuldade de obtenção de informações ambientais pelo povo simples (muitas vezes analfabeto) o grupo propôs a elaboração coletiva de um material didático-informativo, com uma linguagem e estética mais acessíveis. Para analisar esta experiência e levantar os principais apontamentos que ela pode trazer à Educação Ambiental, foi utilizado o referencial da Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC), cuja ênfase se dá na práxis comunitária popular, em meio aos conflitos e resistências socioambientais. Ao enfrentar os problemas ambientais do cotidiano, organizando-se para buscar soluções e melhorias em suas condições de vida, esses grupos produzem conhecimentos e estratégias contextualizados à realidade ambiental de sua comunidade.

A arte na perspectiva de Theodor Adorno: contribuições para a educação ambiental, de autoria de Heluane Aparecida Lemos de Souza e Rosa Maria Feiteiro Cavalari, apresenta uma reflexão a partir da “teoria estética” de Theodor Adorno para a Educação Ambiental. Inicialmente, partem da crítica à racionalidade realizada pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Conforme as autoras, é essa forma de racionalidade denominada de “razão instrumental”, que, predominantemente, “torna a natureza presente” na sociedade ocidental, resultando na crise socioambiental que ameaça o planeta como um todo, mas, principalmente, alguns grupos marginalizados pelo sistema capitalista. Na pesquisa empreendida, as discussões a respeito de possíveis contribuições da arte para a questão ambiental ou, mais especificamente, para o campo da Educação Ambiental, foram realizadas a partir da perspectiva teórica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente a partir de algumas contribuições de Theodor Adorno, compreendendo que suas reflexões possibilitam, além da crítica à “razão instrumental”, entendendo a arte como uma alternativa frente a este saber instrumentalizado que resultou na dominação da natureza humana e não humana. Sustentando-se na Teoria Estética, as autoras apontam como objetivo analisar a perspectiva de Adorno sobre a arte e as possíveis contribuições para a Educação Ambiental.

Pedro Esteves de Freitas, no seu texto *Profanando a educação: o cinema desativando dispositivos educacionais*, apresenta reflexão originada em sua pesquisa de mestrado cujo objetivo é entender a possibilidade ou não de profanar dispositivos de poder educacionais através dos saberes cinematográficos, em uma turma de formação de professores de nível universitário. O autor, com base em Giorgio Agamben, procurou desenvolver uma metodologia que proporcionasse o diálogo entre os escritos dele com a educação e a formação de professores. O campo de pesquisa foi criado a partir do formato de um curso de férias intensivo, que durou três semanas com encontros de três horas em todos os dias úteis, e que enquadrou a metodologia criada no escopo das pesquisas-intervenção. Em diálogo com escritos agambianos, a metodologia permitiu o acesso às reações e às criações dos educandos como um processo de constituição de si exposto em seus diversos discursos, que são permeados pelas suas experiências, isto é, suas infâncias: aquilo que constitui nossa experiência ao longo da vida é sempre presente e não um espaço no tempo cronológico, como uma infância que passou e não nos pertence mais como adultos, pelo contrário, somos sempre o momento da história que constitui o passado e constrói o futuro. Assim, a metodologia buscou romper com a ideia do sujeito moderno, o sujeito que faz experiência ao invés de *tê-la*. Que a faz partir do ser transcendental, do *ego cogitos*, do “eu penso”.

Em *Hitar ou flogar: tiktok, atualização docente e militância visual*, Pâmela Souza da Silva e Rodrigo Torres do Nascimento apostam na relevância do universo das imagens visuais, das potências estéticas para além do acervo curricularmente autorizado na escola, ou seja, da arte e ciências outorgadas. As aprendizagens que se fazem nos espaços e tempos escolares alcançaram as redes sociais e podem se tornar acrílicas, erráticas e até invisíveis. Por outro lado, há possibilidades potentes de seus usos no cotidiano escolar. Assim, os autores buscam o diálogo com alguns fenômenos que se destacam meio à produção visual das juventudes contemporâneas por evidenciarem aspectos relevantes para a atual formação escolar. Destacam o aplicativo TikTok, rede social de criação, edição e compartilhamento de

vídeos criados por sujeitos cujas realizações artísticas envolvem o cuidado de si, conforme as ideias produzidas por Michel Foucault na invenção visual de seus corpos remetida ao diálogo com os que transitam nas mesmas redes identitárias, além da afirmação política de seus pertencimentos. As coreografias e canções que criam e apresentam favorecem o entendimento da mutabilidade e alcance da produção artística, que nesse caso, ressignifica algo que facilmente seria considerado, sob os critérios estéticos supostamente hegemônicos, como desqualificado e condenável. Contudo, as performances e canções apresentadas nos vídeos despertam grande admiração e manifestação de afeto de muitos jovens que transitam, constituem e ocupam territórios virtuais nas redes virtuais, driblando de certo modo o estreitamento dos espaços que lhe são oferecidos. Os autores são professores de artes e consideram que um dos motivadores da pesquisa foi o distanciamento entre os currículos oficiais e a produção de saberes criados e dinamizados pelos jovens. Saberes que são úteis e até indispensáveis à formação continuada que a vida nas escolas proporciona aos seus profissionais, sobretudo os docentes. Partindo-se do pressuposto que estar na escola é estar exposto ao aprendizado, vamos à escola atual ainda para aprender e ensinar, contudo, de muitas maneiras e meios para além do programa oficial.

Paula de Macedo Santos, no capítulo intitulado *A perspectiva empreendedora no ensino superior: o caso dos cursos superiores de tecnologia*, reflete sobre o desenvolvimento do empreendedorismo no Ensino Superior Tecnológico. Inicia esta reflexão apontando que a Reforma da Educação Profissional trouxe novo fôlego para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, em paralelo, variados dispositivos legais que regulamentam o Ensino Superior Tecnológico e a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST's) foram aprovados com o objetivo de estimular a atividade empreendedora, por meio da inserção de conteúdos voltados para esse tema no currículo dos CST's, mesmo sem garantias de que essa inserção vai promover a criação de novos empreendimentos ou o sucesso deles. O objeto de análise da pesquisa se debruça sobre a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) n. 3/2002 e o Parecer do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES) n. 436/2001, que indicam o desenvolvimento do empreendedorismo como uma das finalidades do Ensino Superior Tecnológico. O objetivo do capítulo consiste em analisar o estímulo à atividade empreendedora nos dispositivos legais citados. A análise tem como perspectiva as contradições presentes nos dispositivos legais que regulamentam os CST's. Como resultado preliminar, aponta que a inserção do empreendedorismo nos currículos dos CST's tem como essência estimular soluções individuais para enfrentar a crise do emprego.

No texto *Da educação superior universitária à educação terciária: origens da renovada dualidade educacional*, Bruno de Oliveira Figueiredo e Célia Cristina Pereira da Silva Veiga, em estudo sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (CST's), apontam que sua materialidade se inscreve em movimento mundial, com dimensões da contrarreforma estatal, em sua feição educacional. Apontam o caráter estratégico dos CST's na dinâmica da contrarreforma educacional no Brasil. Caracterizam esta modalidade como tipo específico de formação em nível superior, de caráter dual, fragmentado e diversificado evidenciando a função estratégica de formação para o trabalho direcionado para as frações das classes subalternas. Dessa forma, os CST's expressam o alinhamento entre formação para o trabalho, reorganização da divisão internacional do trabalho educacional e da divisão social do conhecimento, como dimensão

ampliada de formação-conformação voltada para as frações das classes subalternas. O texto apresenta resultados iniciais do levantamento que buscou compreender a origem, o significado, o sentido sócio-histórico da concepção de “educação terciária”.

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga, em seu texto *Perfil do concluinte do curso superior de tecnologia no Brasil*, a partir de pesquisa de doutorado, cujo objeto central foi o Curso Superior de Tecnologia (CST), apresenta aspectos relevantes sobre esta configuração para o ensino superior. Segundo a autora, o CST foi criado sob a justificativa de ampliar o atendimento à demanda por certificação em nível superior, contudo, sua essência demonstra que a criação do nível superior tecnológico visa a objetivos bem mais amplos. Para a autora, a mediação entre formação e conformação presente nos CST pode ser sintetizada na demanda de formação de mão de obra para o emprego, o subemprego e o desemprego e na conformação de frações da classe trabalhadora para a realidade cada vez mais precária da vida no capitalismo, buscando a garantia do consenso em torno da visão de mundo burguesa, com vistas à conservação do atual sistema. Considera que o caráter dos CST's é, essencialmente, pragmático, imediatista e interessado, a despeito das contradições impulsionadas pela oferta de cursos de alta qualidade, principalmente, no âmbito da educação pública federal. A redução da carga horária, o foco no aspecto prático, o direcionamento para o atendimento do “mercado”, entre outras, são características que corroboram com a essência do CST, que expressa, objetivamente, a extensão da dualidade educacional até o nível superior.

Evely Cristine Pereira de Aquino e Leôncio José Gomes Soares, no capítulo intitulado *A presença de egressas da EJA no Ensino Superior Público*, refletem sobre o acesso e a permanência na universidade pública como processos desafiadores, principalmente, para as classes populares. A partir de pesquisa de doutorado, e ao considerarem resultados de pesquisas sobre o perfil dos sujeitos que ingressaram em cursos de licenciatura, buscam refletir sobre a presença de mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um curso presencial de Pedagogia de uma universidade pública. Conforme os autores, o contato de docentes com histórias de vida de estudantes do curso de Pedagogia revela o quanto suas trajetórias escolares estão entrelaçadas com suas trajetórias familiares e sociais. Trata-se de um grupo de origem popular, majoritariamente feminino e com uma faixa etária que varia dos 17 aos 60 anos, com diferentes percursos escolares. O texto foi constituído em três partes, a saber: demarcação teórica da pesquisa com reflexões sobre os desafios de produzir pesquisa com mulheres no contexto de pandemia; apresentação da proposta teórico-metodológica e, finalmente, indicações de caminhos para a investigação e possíveis contribuições para o aprofundamento do campo de pesquisa sobre as relações entre EJA e ensino superior. Como resultados parciais, observa-se que as mulheres têm vivenciado situações dramáticas e que foram agravadas com a pandemia da Covid-19. Tal contexto aprofundou desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais. Além disso, as mudanças no mundo do trabalho e com o trabalho doméstico podem afetar a presença das mulheres tanto na EJA quanto no ensino superior.

No último capítulo, *Extensão universitária e a sua avaliação*, Marina Piason Breglio Pontes e Mônica Piccione Gomes Rios, inicialmente, contextualizam o processo de avaliação da educação

superior que foi se constituindo a partir da instituição, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A partir daí, consideram que o contexto social, político e econômico, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI exige das Instituições de Ensino Superior (IES) maior responsabilidade social e ampliação de uma relação democrática, organizada em torno de valores éticos de cidadania. Tal contexto coloca em pauta a extensão universitária, canal preferencial das IES para operacionalizar a sua função social, o que demanda avaliação. Assim, levantam algumas questões: qual avaliação? como avaliar a extensão universitária? Quem avalia? Para as autoras, tendo em vista a necessidade de a avaliação da extensão universitária avançar, em vista de sua envergadura e considerando sua articulação com o ensino e a pesquisa nas universidades brasileiras, o objetivo do estudo é investigar como se dá a avaliação da extensão universitária, a partir da implantação do SINAES, considerando os principais fóruns nacionais de extensão universitária.

Enfim, um país que mais mata travestis e transexuais, um país que mais mata negros e negras do que brancos e brancas, um país que violenta e mata suas mulheres, um país que encarcera mais a população negra, um país que assola a Amazônia e todo o meio ambiente, um país que não respeita comunidades quilombolas, que não respeita indígenas, um país que não respeita as pessoas com deficiência, um país que não respeita a diferença é um país que precisa ser repensado, reinventado e reconstruído...

Os três programas de pós-graduação em Educação da UERJ assumiram esta árdua tarefa de realizar a 14ª. Reunião Regional da ANPEd-Sudeste em modelo inédito, em formato remoto! Realizamos esta reunião em conjunto com todos os demais Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sudeste, com apoio do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) e da ANPEd Nacional. Mostramos que, mais uma vez, não fugimos à luta e continuamos fazendo e escrevendo nossa história. Além disso, contamos com a colaboração de 70 monitoras(es), aluna(o,es) da graduação e de nossos programas – mestrands, mestras, doutorands, doutoras, pós-doutorands – que foram incríveis ao fornecer o apoio e o suporte necessários para que os trabalhos nos GTs fossem recheados de afeto e acolhimento. Foram 35 salas em funcionamento nos 3 dias! Meu agradecimento especial a este coletivo de monitoras(es)!!

Por fim, é necessário insistir e acreditar na potência da escola e da educação como campos de luta, de disputas e, acima de tudo, de (re)existência! Lugares de defesa da vida! Lugares de exercício da cidadania, dos direitos, de fazer ciência, de fazer a vida acontecer! Sigamos na defesa do *Direito à vida. Direito à Educação em tempos de pandemia e em tempos pós-pandêmicos...*

Ivan Amaro – UERJ²

² Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



WOODSTOCK LETTERS: CARTAS EM REVISTA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1872-1910)

Ligia Bahia de Mendonça

Esta reflexão faz parte de um estudo¹ mais amplo dedicado à escrita dos jesuítas, principalmente de Pe. Raphael Maria Galanti, na revista *Woodstock Letters*, que tem o objetivo de analisar as estratégias que os jesuítas lançaram mão para ampliar e dar visibilidade à missão jesuítica no Brasil no período de 1880 até 1910. A partir da leitura destas missivas, interpretei como o Pe. Galanti refletia sobre a educação jesuítica e a memória que os inicianos construíram de si mesmos e das sociedades nas quais viveram e atuaram em busca da edificação da Igreja Católica, da Companhia de Jesus, da sua memória no processo civilizatório e suas missões voltadas para a educação. Para a construção da pesquisa foram consultados documentos dispersos em instituições de guarda, muitos deles disponíveis na web, dentre eles, *The Jesuit Archives and Research Center*, no qual é possível acessar todas as revistas. Para o presente artigo, detenho-me na investigação do impresso que publicou cartas escritas pelos jesuítas espalhados pelo mundo. Publicado pela primeira vez pelos padres do Woodstock College, em Maryland, em 31 de janeiro de 1872, perdurou por quase um século, após ter levado a público, entre outros gêneros textuais, cartas escritas por seus colaboradores/leitores, em que narravam suas experiências ao redor do mundo.

Examino a revista a partir dos seus protocolos de leitura (CHARTIER, 2002), compreendidos como as marcas e pistas presentes nas capas e no texto. Evidenciando a materialidade da sua capa, índice e ilustrações, tais dispositivos podem permitir o alcance do objetivo de se perceber o adequado uso do texto e sua interpretação correta. A partir dessa análise, pode-se ver materializada a intenção do autor: primeiramente, pela utilização de fontes (letras em seus vários estilos) e escolha tipográfica, esta que se constituiu na apresentação de ilustrações que dialogam com o texto; e, também, na matéria tipográfica, de reponsabilidade do editor, encarregado que é da censura, das instruções e das chamadas aos autores/leitores.

Foi a partir deste olhar que passei a investigar e a categorizar as revistas. Adentrando o periódico, verifiquei o tempo de sua fundação e o modo como foi produzido: busquei os destinatários das cartas, os editores. Magaldi e Xavier (2008) asseveram a viabilidade da investigação sobre “[...] a dimensão material das publicações pesquisadas, assim como para sua circulação e apropriação, aspecto que assinala a importante questão dos múltiplos destinos e usos observados em relação a uma mesma publicação” (p. 10).

Os protocolos de leitura, como ferramenta metodológica, possibilitam um elo entre a história da leitura e escrita com a história da educação, na perspectiva da operação com fontes diversas e no que diz respeito ao suporte escrito, permitindo que seja lançado um novo olhar e nascidas novas perguntas. Por que uma revista composta por cartas? Qual sentido e serventia dessa revista? Qual a sua finalidade?

A primeira publicação do impresso se deu um pouco mais de dois anos após a fundação do Woodstock College, inaugurado em 22 de novembro de 1869, como Casa de Estudo avançado para os

¹ Trata-se da tese de doutoramento, defendida em abril de 2020, no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped), intitulada *Edificar e instruir: Missões jesuíticas nas cartas de Padre Raphael Maria Galanti na Woodstock Letters (1880-1910)*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Chrystina Venancio Mignot.

jesuítas. Instituição dedicada à formação dos jesuítas, posteriormente encaminhados para lecionar nos colégios e nas universidades da Ordem, que foi idealizada a produção da revista.

Insiro tal impresso, elaborado por jesuítas, representantes da Igreja Católica, no campo das fontes religiosas, reveladoras de dados sobre a Ordem e sobre suas realizações pelo mundo, por meio dos quais socializaram vivências e experiências e, conseqüentemente, pautaram várias questões jesuíticas do período, principalmente no tocante àquelas que constituíram os embates travados no interior da Igreja. O periódico, no entanto, foi além: tratou de outras religiões não católicas e do campo político da região em que estavam.

Sobre seu uso, percebi terem-no utilizado como meio pedagógico, veiculando saberes e conteúdos para a formação dos padres e, por conseguinte, dos seus alunos, bem na perspectiva de Sirinelli (2003, p. 249), quando diz que

[...] uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e relação afetiva, ao mesmo tempo que viveiros e espaços de sociabilidade, e pode ser entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão.

O grupo de remetentes/leitores jesuítas da revista *Woodstock Letters* produz e veicula saberes formadores, que fomentam, nas mais distantes organizações jesuíticas, a memória e a legitimação da Ordem. É nessa dupla abordagem, sinalizada pelo autor francês, que convido o leitor para a leitura da revista.

FOLHEANDO A WOODSTOCK LETTERS: A HISTÓRIA DE UMA REVISTA

Ao consultar a revista, atentei para a sua forma, periodicidade, aparecimento e supressão de seções, seus editores, seus conteúdos e suas representações. E o fiz na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre a sua história revista, o que tornou necessário recuar no tempo para compreender sua constituição dentro de uma instituição jesuítica.

No momento de sua criação, os Estados Unidos tinham acabado de passar pela Guerra Civil² (1861 – 1865) e, mesmo com as conseqüências econômicas e sociais e perdas humanas³ dela advindas, desenvolveu um caráter cosmopolita, recebendo jesuítas de todas as partes do mundo. Possivelmente esse universo multicultural da Ordem na América incentivou o envio das cartas. A revista foi fundada pouco mais de dois anos após a abertura do Woodstock College, sendo batizada por Pe. Parece com o nome de *Woodstock Letters*, aceito com alegria pelos membros daquela empreitada. “Nome evoca, determina, alude, evidencia” (MIGNOT, 1993, p. 630) e, no caso específico deste impresso, objetivou enfatizar o pertencimento e a filiação à faculdade do estado de Maryland.

² Também conhecida por Guerra de Secessão, como o próprio nome refere, mostrou um país dividido. A separação dos estados do Sul e do Norte, após a eleição de 1860, fez eclodir a guerra (KARNAL, 2007).

³ Perderam a vida nesta guerra cerca de 360 mil soldados da União e 198 mil da Confederação.

Quanto ao tamanho e à forma escolhidos, o modelo adotado – da *Princeton Review*⁴ –, parece ter agradado aos seus responsáveis. Tratava-se de um modelo composto por artigos no idioma inglês com formato de “artigo de jornal”⁵, modelo este que fez do periódico, pelo formato que empregou, “[...] uma câmara de compensação para notícias relacionadas com o trabalho da sociedade, um centro nervoso registrando de forma simpática o sucesso e o fracasso das tropas mais ativas que lutaram em um mundo que não conheciam”⁶ (*Woodstock Letters*, Volume II, Número 1, 1 de fevereiro de 1922, p. 7). A revista, produzida no *Woodstock College*, era distribuída de forma gratuita e enviada às instituições jesuíticas, como colégios, faculdades e seminários em todo o mundo.

Circularam 317 edições, publicadas invariavelmente no primeiro dia de cada mês. Entre os anos de 1872 e 1942 foram, em sua maioria, publicadas quadrimestralmente, com exceção de 4 anos – 1894, 1899, 1902 e 1907 – quando publicaram-se apenas dois números. De 1943 até seu encerramento, em 1969, sua publicação foi trimestral, principalmente no idioma inglês.

A revista reunia cartas escritas por jesuítas que estavam na América, narraram a história dos primeiros inicianos e falavam sobre como se instalaram nos diversos lugares do continente. Tratava, ainda, dos eventos e das cotidianidades nas missões, colégios, hospitais, presídios e seminários, com o intuito de divulgar e informar sobre “eventos atuais e notas históricas relacionadas com as faculdades e missões da Companhia de Jesus”⁷ aos próprios membros da Companhia.

Segui os indícios dos modelos que a inspiravam, pois nela era dito que não se pretendia originalidade, tendo sido citadas duas revistas – a *Laval Letters*⁸ e a *Letters and Notices of the English Province*,⁹ publicação inglesa que trazia em sua capa palavras de Santo Inácio de Loyola¹⁰: “transmitir informações para os outros ouvirem a respeito das coisas que ocorrem em vários lugares e a edificação das coisas que estão acontecendo”¹¹, o que sugere uma autorização a esse tipo de escrita, bem como suas funções junto aos sacerdotes, as de “edificar e instruir”, pois não bastava ser jesuíta, seria necessário mostrar ao outro (sacerdote) o que se era, como um “exemplo vivo”.

⁴ Seguiram o modelo da *Revista do Seminário Teológico de Princeton*, de 1825, escrita por seus alunos.

⁵ <http://commons.ptsem.edu/pts-journals>, este site contém a coleção de revistas publicadas ou associadas ao Seminário Teológico de Princeton, publicadas desde 1825 até o presente.

⁶ Tradução livre.

⁷ Disponível em: <https://archive.org/details/woodstockletters&tab=about>.

⁸ Revista que publicava cartas dos escolásticos do La Collégiale Saint-Michel du Cimetière-Dieu, em Laval na França, cujas informações são rarefeitas. No entanto, seguindo os vestígios, a partir da pesquisa sobre a Biblioteca de Jersey de Moledina (2002), posso supor que a revista *Laval Letters* mudaria de nome. Os jesuítas permaneceram na comuna francesa entre 1816 e 1880, quando foram expulsos e buscaram o exílio em Jersey, ilha entre a Inglaterra e a França. Posteriormente, em 1893, já instalados na Maison St Louis publicaram uma revista chamada *Letters de Jersey*, que foi publicada até 1939. Pe Galanti publicou uma carta na *Laval Letters*, em 1877.

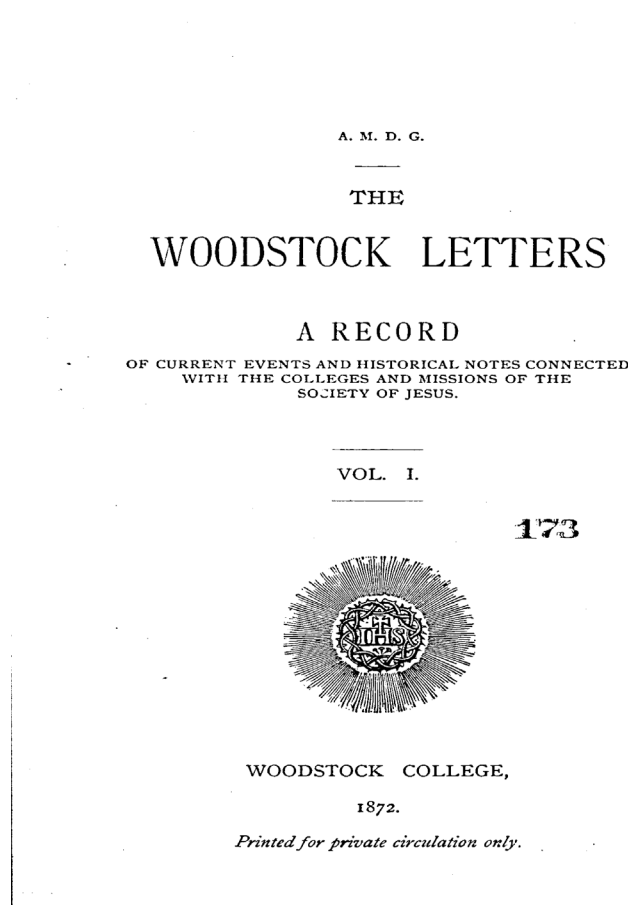
⁹ A revista inglesa, com circulação interna, foi fundada em 1863, por Alfred Weld SJ, que foi também seu primeiro editor (1823-1890), e que, na época, era Reitor de Manresa House, em Roehampton, “Os ‘detalhes’ expostos nesse primeiro volume são: o estabelecimento de casas, o sucesso de missões, o progresso das faculdades, a admissão de membros, os ‘avisos da partida edificante de nossos irmãos falecidos’ e assim por diante”. Nota-se assim, como *Woodstock Letters* a seguia. Esta revista é publicada atualmente e, além dos seus temas tradicionais, inclui outros, como cinema e poesias. Cf. <https://www.jesuit.org.uk/blog/archives-155-years-letters-and-notice>. Acesso em: 25 jan. 2020.

¹⁰ Fundador da Companhia de Jesus e autor das Constituições da Ordem, neste conjunto de regras citou as cartas e sua importância.

¹¹ Tradução livre.

Antes de abrir a revista propriamente, observo sua capa, rememorando e levando em consideração as palavras de Chartier (1990, p. 133), quando diz que “[...] a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador”. Busquei nessas capas não apenas o que davam a ler, mas o que sugeriam e, dialogando com estudos que em algum momento se dedicaram às capas, como os de Caruso¹² (2006) e Tavares¹³ (2017), pude examiná-las em sua intencionalidade e na contextualização de cenários.

Figura 1. Capa da revista *Woodstock Letters*



Fonte: *Woodstock Letters*.

Em sua materialidade, pude observar o nome em tipo grande seguido da explicação de que versa sobre eventos e história correntes, naquele momento, nos colégios e missões da Companhia de Jesus. O logotipo ostenta o símbolo da Companhia de Jesus: um sol com as marcas da Ordem. O sol simboliza a propagação de Cristo em todos os continentes e recorda a dimensão missionária da Companhia de Jesus, que desconhece fronteiras (“Eu sou a Luz do mundo!”, em Jó 8,12).

¹² Andrea Caruso, em sua dissertação, examinou o periódico *Traço de união* (1908-1981) e considerou suas páginas como espaço de disseminação de um modelo de educação feminina, do ideário católico e de práticas pedagógicas inovadoras.

¹³ Daiane Tavares, em sua tese, analisou a revista *A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal*, utilizando-a como fonte e objeto de pesquisa, para refletir sobre seu discurso que permite “práticas de uma unidade prisional, de um gestor e das políticas formuladas para o sistema penitenciário brasileiro na primeira metade da década de 1950” (TAVARES, 2017).

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola, na França, constituindo-se como uma Ordem com característica secular, diferentemente de outras ordens religiosas, contemplativas, já que os jesuítas viviam no mundo, fora do claustro. No entanto, seus membros mostram-se fortemente voltados e ligados, como as partes de um corpo, à cabeça, o que sugeria respeito às regras, organização, disciplina e obediência, impostas pelo seu fundador, unidos num só corpo¹⁴, *Ad Majorem Dei Gloriam* (“Para Maior Glória de Deus”, abreviadamente, A.M.D.G).

Retomando o logotipo da Ordem, posso perceber que dentro do sol se ostenta, em tipo diferenciado, o nome Companhia de Jesus (separado na borda/suporte do círculo interno), as letras IHS (*Iesus Hominum Salvator*), uma grande cruz e cravos (em referência à cruz como símbolo máximo do Cristianismo, fazendo os cravos uma alusão à 3ª semana dos Exercícios Espirituais, à paixão do Senhor). A trama que cobre o círculo representa um corpo apostólico universal interligado. A capa apresenta, ainda, o local onde a revista é confeccionada, o ano de sua publicação e, em letras de tamanho pequeno, a explicação de que foi impressa somente para circulação interna, excluindo, dessa forma, os não jesuítas.

POR DENTRO DA REVISTA: TENTANDO COMPREENDER A ORDEM

Escrita na língua inglesa, a revista incluía algumas exceções quando se tratava de mensagens enviadas pelo Padre Superior dos Jesuítas ou de Bulas Papais, ambas enviadas de Roma. Os livros que as contêm são separados em volumes, cada qual composto de um número superior a 200 páginas, sem nunca ultrapassar 450. Apresentam seções variadas ao longo de toda a publicação, perceptíveis ao serem observados os seus índices. Em todo o período de sua publicação, como sua capa já indicava, seu público leitor foi restrito, ou seja, apenas composto por membros da Ordem inaciana. Essa prescrição possivelmente orientou seus índices, pois que mereceu destaque no prefácio explicativo sobre a organização e o projeto para publicização da revista, escrito em 1960, pelos padres Edward A. Ryan e Erwin G. Beck.

Na descrição dos índices é possível notar que as seções da revista serviram para guiar o leitor jesuíta, sendo estes organizados para atender à necessidade dos seus leitores, a uma ordem predeterminada e, de certa forma, vir a controlar sua leitura. Quanto a tal intenção, no entanto, não se pode desconsiderar o entendimento de Certeau (1994, p. 264), ao tratar da página impressa como “[...] o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando”. Assim, e ainda sobre o índice, pude constatar nele estarem os nomes dos padres remetentes, com o número respectivo das páginas em que as suas cartas se encontravam, o que parece demonstrar esse tipo de organização, mesmo que não haja garantia da leitura ou apreciação seguir tal prescrição.

¹⁴ MENDONÇA, Ligia Bahia. Unidos num só corpo: Jesuítas, continuidades e rupturas. In: FRANCO, José Eduardo; ARENZ, Karl Heinz; OLIVEIRA, Luiz Eduardo; BETTIOL, Maria Regina Barcelos. (org.). **Jesuítas e ilustração: rupturas e continuidades**. 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019. p. 64-89.

Os primeiros índices (1872 – 1881) foram compostos por três partes, quais sejam, “Papéis Históricos, biográficos e gerais”. O biográfico é subdividido em “Esboços, Avisos, Obituários e Mencionados”. O segundo grupo de índices conta com 11 ou 15 volumes, não há uma exatidão quanto à quantidade de volumes na fonte pesquisada, e, por consequência, aos anos a que se referem. Posteriormente, abrangeu vinte e cinco volumes, divididos em três partes, a saber: lista geral de artigos com autores, índice de autores, esboços e obituários. Por fim, no quarto momento dos índices, publicado em 1924, abrange os volumes 26 a 53 (1897-1924) e é organizado tal qual o terceiro, servindo para controlar volumes até o aniversário de 75 anos da revista, ocorrido em 1947.

Ainda que o estudo se dedique às cartas publicadas na revista, foi relevante compulsar o todo, para notar e compreender a disposição e lógica das epístolas. E, na mesma medida, delinear, ainda que sutilmente, a escrita de Pe. Galanti nela contida. Assim, registro que, além destas missivas, analisadas adiante, encontram-se neste impresso as seguintes seções: “Eventos atuais e Notas históricas”, “Biografias”, “Obituários”, “Varia¹⁵”, “Livros de interesse dos nossos” e “Perguntas e respostas”. Para esta reflexão, no entanto, destacarei as três últimas seções, por tratarem de alguma forma sobre o Pe. Galanti.

A “Varia” surgiu na revista de número 3, publicada no primeiro dia de novembro de 1883. Tal seção destacou brevemente eventos “interessantes ou inspiradores” que aconteceram na história das “Províncias Americanas e nos trabalhos jesuítas em todo o mundo” (*Woodstock Letters*, Volume LXXV, Número 1, 1 de março de 1946, p. 1). Na realidade inclui parágrafos selecionados por censores. A edição e censura das cartas, “[...] acaba por transformar o seu conteúdo em uma representação do real. As questões que aparecem nas cartas dos leitores resultam de um mundo que nos chega editado” (VAZ, 1998, p. 2).

Mignot (2018, p. 11) também sinaliza que:

[...] entre o gesto da escrita até a publicação da carta, portanto, a opinião do leitor passa por filtros como a própria autocensura que indica o que e como dizer e a triagem do editor que seleciona, retoca e reformula o texto original de modo a que a escrita possa se adequar às normas e interesses do periódico.

As cartas escritas por Pe. Galanti também passaram por esse processo de censura, desde o ato da escrita até sua veiculação. Exemplifico: verifiquei no impresso que analiso, sete ocorrências¹⁶ nessa seção, entre os anos de 1888 e 1911. Houve ocasião de, em um mesmo ano, mas em volumes diferentes, serem publicadas na “Varia” e na seção de cartas, como em 1889. Importante destacar que, na primeira década de 1900, as participações do Pe. Galanti são encontradas apenas na seção intitulada “Varia”.

Dessa forma, o editor destacou um trecho da missiva de Pe. Galanti em que comentava eventos, possivelmente, salientado pelo editor por tratar da própria memória da Companhia de Jesus, narrada por dois dos seus mais reconhecidos jesuítas no Brasil, padres Nóbrega e Anchieta. Falava de uma

¹⁵ Não foi encontrado nenhum termo equivalente em língua portuguesa para esta palavra.

¹⁶ Podem ser verificadas, respectivamente, nos anos de 1888, 1889, 1893, 1897, 1905, 1910 e 1911.

empreitada proposta pelo governo brasileiro, o que me fez supor tratar-se de um livro oficial¹⁷, que poderia estar nas bibliotecas de escolas e outras várias instituições.

As seções “Perguntas e respostas” e “Livros de interesse dos nossos” foram publicadas somente em 1892. Na primeira delas, o editor anunciou ter sido solicitado um departamento de consultas, para os que desejavam informações.

Pe. Galanti foi consulente da seção por duas vezes, nos anos de 1893 e 1895. Suas consultas foram acerca do tema a que se dedicara em sua escrita, a História do Brasil. Solicitou em sua primeira missiva: “V. Nosso correspondente brasileiro, Pe. Galanti, gostaria de saber se a *História do Brasil*, de Robert J. Southey, pode ser obtida e a que preço. Ele tem a tradução em português, mas gostaria de ter o texto original em inglês” (GALANTI, *Woodstock Letters*, 1892, p.436). A obra a que Pe. Galanti se referiu provavelmente fundamentou sua escrita da história do Brasil, o que reforça o eurocentrismo que apresenta.

A seção, intitulada “Livro de interesse para os nossos”, dividia-se em duas partes, a primeira, sem ser nomeada, tratou de resenhas sobre os livros enviados, a segunda, intitulada “Agradecimentos”, apenas expunha os títulos recebidos e seus autores. No primeiro número, datado de 1897, por exemplo, publicaram-se seis resenhas sobre livros, em que cinco deles tratavam sobre a espiritualidade, a formação religiosa e história da sociedade, e apenas um se dedicou¹⁰⁰ às ciências. Destaco este número, em especial, por ter localizado nele a primeira menção aos livros de Pe. Galanti *Compêndio de História do Brasil* (Tomo I) e *Lições de História do Brasil*, juntamente com um Calendário, com o Catálogo da Missão, com o livro da Solene Distribuição de Prêmios no Colégio de São Luiz em Itu¹⁸ e com *Menha Estada no Colégio de NS da Conceição, S. Leopoldo, Rio Grande do Sul*, que não fazia referência ao autor. Os livros de Pe. Galanti nunca foram resenhados, mas estiveram presentes na segunda parte da seção.

As seções da revista, além de destacarem para o leitor o que era considerado importante, também cumpriam a missão de unir os seus membros à medida que informavam aos jesuítas mais distantes, conhecimentos e experiências dos demais membros da Ordem, o que edificava o trabalho da Companhia. Assim como os departamentos da revista analisados, o recebimento, tratamento e censura das cartas ficavam sob responsabilidade dos editores da revista e seus auxiliares.

DESTINATÁRIO DAS CARTAS: O EDITOR

Todas as cartas publicadas na revista eram enviadas ao padre responsável pelo periódico, seu editor, portanto. Ao longo da leitura das cartas notei que o ato inicial do cerimonial epistolar se referia ao editor, de forma respeitosa: “Reverendíssimo e querido Padre P.C¹⁹”, cumprimento que se tornou parte integrante da escrita das cartas.

¹⁷ Os livros são As Cartas do Brasil pelo Pe. Manuel da Nobrega Notas e Reminiscência Históricas, coletados dos escritos do Ven. José de Anchieta.

¹⁸ A Distribuição Solene de Prêmios era “[...] a sessão em que se distribuíam medalhas honrosas aos alunos com as melhores médias em cada disciplina que compunham o programa do colégio” (MENDONÇA, 2010, p. 98).

¹⁹ PC era abreviatura de *Pax in Christo*, utilizada pelos jesuítas.

Aos editores não coube somente a função de serem destinatários das cartas. Mignot (2018, p. 22) estudou o papel do editor, tendo sinalizado que ele, em suas múltiplas atribuições, “[...] não fugia à sina [porque] sob seu crivo passavam certamente aquelas [cartas] que deveriam ser divulgadas na íntegra, reescritas, sintetizadas ou descartadas em função do interesse jornalístico”.

Aliás, foram muitos os editores da revista desde sua fundação, em 1872, até seu encerramento, em 1969. No entanto, atendo-me àqueles a quem foi atribuído tal encargo no período das cartas de Pe. Galanti, publicadas entre 1880 e 1913. Chamou-me a atenção o fato de a revista haver publicado homenagens a tais editores. Seria uma forma de legitimar aqueles que exerciam tal função?

Pe. Emílio de Augustinis, primeiro editor da revista (1872), permaneceu na função até 1878. Enfrentou a desconfiança dos seus pares e problemas financeiros da revista. Posteriormente, Pe. Aloysius X. Valente assumiu a redação da revista, em 1878, sua contribuição foi o estabelecimento da seção “Varia”. Em 1879, assumiu como editor o Pe. Edward I. Devitt²⁰, foi editor da revista de setembro de 1879 até novembro de 1883 e, segundo os próprios jesuítas, seu grande mérito foi trazer documentos dos primeiros jesuítas do território californiano. John Abell Morgan, como quarto editor da revista e seguindo os passos do seu antecessor, Pe. Devitt, publicou diversos documentos históricos. Na sequência, os próximos três padres permaneceram como editores da *Woodstock Letters*, cada qual, por apenas um ano.

O Pe. William P. Treacy, SJ, foi padre em Woodstock College, Maryland, e editor da revista por um breve período, até 1886. Pouco antes de se tornar editor, teve uma carta publicada, no primeiro número de 1885, em que tratava dos pontos históricos da Casa e Igreja St. Mary, de Newton. O sexto editor da revista, entre os anos de 1886 e 1887, foi o Timothy Brosnahan, dos três números publicados no ano de 1886 não consta o índice da revista, em que se relacionavam os assuntos. No número de março de 1886 publicou o “Catálogo de Nossos Padres Missionários, 1634-1805”. O último padre a permanecer pelo período de um ano no cargo de editor (1887-1888) foi o Pe. Benedict Guldner, como editor, ainda que apenas durante o ano letivo, foi sob sua administração que foram compilados os índices da revista.

O oitavo editor da revista, Pe. Samuel Hanna Frisbee, foi também o que por maior período permaneceu no cargo, perfazendo um total de 18 anos (1888-1906). No terceiro número, publicado em 01 de outubro de 1892, Pe. Frisbee inseriu na revista uma nova seção chamada “Livro de interesse para os nossos” e, assinando como “O Editor”. Essa seção esteve presente na revista por mais de setenta anos, até o segundo número do ano de 1964. Solicitou correções de informações e a partir de 1895 foram publicadas cartas que sugeriam correções.

Pe. Galanti enviou correções na primeira de suas cartas, a de 19 de fevereiro de 1891, na qual corrigiu a carta de Pe. Razzini, enviada em 1889 e acerca da qual não parecia ter autorização do remetente para fazê-lo. Em 26 de julho daquele mesmo ano, Pe. Galanti corrigiu sua própria carta. Veja-se: “Correções: – No número anterior, seria bom corresponder da seguinte maneira: p. 179, linha 14,

²⁰ Edward I. Devitt, SJ, President’s Office records. Disponível em: <https://library.bc.edu/finding-aids/BC2000-153-finding-aid.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

para o norte e para o sul; p. 184, linha 27, pois o Brasil é uma colônia, o Brasil era.” (GALANTI, *Woodstock Letters*, Volume XX, Número 3, 1 de outubro de 1891, p. 385).

O editor seguinte foi o Pe. Joseph Michael Woods, que assumiu como editor da revista, em 1907, tendo permanecido, até 1925, ano de sua morte. Durante os dezoito anos sob sua direção, a revista passou a apresentar uma longa discussão teológica, principalmente sobre os Exercícios Espirituais, tendo introduzido em 1909, a seção intitulada “Documentos”, com escritos em latim, dos Padre Gerais da Companhia de Jesus, dos Papas e normas teológicas.

À medida que analisava a revista, passei a me defrontar com novas questões, principalmente sobre a origem das cartas publicadas. De onde escreviam os missivistas? Quem eram esses padres jesuítas?

UMA REVISTA COMO ELO DA COMPANHIA DE JESUS

Ao compulsar a revista, saltava aos olhos os diferentes países de onde vinham as cartas. O impresso se mostrava como o elo da própria Companhia de Jesus que, desde a sua fundação, recebeu membros de vários continentes. A Ordem com padres de diversos países, a revista com cartas vindas de diversos países.

Os jesuítas viajantes prontamente responderam ao chamado da revista e cartas vieram dos continentes europeu, asiático, africano e americano, possivelmente para se fazerem presentes, irmanarem-se, participarem e anunciarem, um fato, contarem uma história. Com o intuito de tornar mais inteligível, organizei o quantitativo das cartas por continentes e seus respectivos países e pelas décadas em que foram publicadas, entre 1872 e 1910.

Tabela 1. Cartas publicadas na *Woodstock Letters*, oriundas do continente americano

	1872–1879	1880– 1889	1890 – 1899	1900 – 1910	TOTAL
Argentina	0	0	5	0	5
Bolívia	0	1	0	0	1
Brasil	2	17	4	2	25
Canadá	7	4	2	7	20
Colômbia	0	2	0	2	4
Cuba	3	0	2	1	4
Equador	2	3	7	-	12
Estados Unidos	110	112	103	70	395
Honduras	0	0	6	1	7
Jamaica	0	0	8	5	13
México	2	10	0	1	13
Panamá	0	0	0	2	2
Paraguai	1	0	0	0	1
Peru	0	0	0	1	1
Porto Rico	1	0	0	0	1

Fonte: *Woodstock Letters*.

Na tabela 1 apresento os países de onde as cartas foram enviadas e a quantidade de vezes em que foram publicadas. Esses dados são relevantes para mapear a participação dos países na revista. Ao longo dos 38 anos compulsados, obteve-se um total de 504 cartas. Os Estados Unidos são o país com maior número de missivas, totalizando 395 no período recortado. Para compreender esse número expressivo de cartas, trabalhei com a hipótese de que talvez esse quantitativo tão superior também estivesse ligado à questão financeira, pois a circulação da revista se daria com maior facilidade neste país, enquanto encareceria o seu envio para outros países, em função da distância; talvez explicasse também a expressiva participação dos padres correspondentes estadunidenses, uma vez que os colégios arcavam com a emissão das cartas ao Woodstock College, o que tornava mais alto os gastos para países mais afastados. Creio que esse impresso circulou primeiramente nas missões e regiões da América do Norte, o que pode ter estimulado o envio das epístolas vindas daquele país.

Ao contrário dos Estados Unidos, cujas cartas eram remetidas das várias missões espalhadas pelo país e por diversos padres, no Brasil – o segundo país americano a ter mais cartas publicadas –, a maioria das missivas escritas provêm de um único jesuíta: o Pe. Galanti. No entanto, nas cartas publicadas, ele não foi o primeiro e nem o único a escrever sobre e do Brasil. No segundo ano de publicação da revista, em 1873, os Padres João Maria Cybeo, e Anthony Onorati, tiveram suas cartas publicadas, no número de 1 de maio de 1873 e no número 1 de setembro de 1873, respectivamente. No mesmo número em que a revista trouxe na sua capa o acréscimo “América do Norte e América do Sul”.

O continente europeu foi bastante participativo nesse período, reunindo um total de 116 cartas²¹. A Itália é o país como maior número de cartas publicadas, 41 no total. Com 16 cartas, a Espanha foi o segundo país europeu de onde mais se escreveu. Áustria e Bélgica ocupam o terceiro lugar em volume de cartas, com 12 cada. Talvez tal circunstância deva-se ao fato de ambas sediarem instituições jesuíticas para a formação de padres.

O continente africano teve cartas publicadas na revista, a partir da década de 1890, com apenas três países correspondentes: Egito (uma), Zimbábue (duas) e África do Sul (uma). Enquanto, o continente asiático²², o mais distante em relação ao Woodstock College, países como China e Índia participaram desde o primeiro número, já em 1872. Vindas de lá foram reproduzidas 46 epístolas, sendo 22 da Índia e 12 da China.

A Austrália é o único país representante do continente Oceania presente na revista. Na edição de 3 de maio de 1902, o Padre Superior da Missão, John Ryan, narrou sobre a união das missões australianas, a saber: a Missão do Sul da Austrália, a Missão do Daly River, no Território do Norte, e a Missão de Melbourne, em Sydney. A carta foi publicada em partes por nove números da revista.

A revista chegava a muitos espaços geográficos e seus leitores-missivistas compartilhavam conhecimentos sobre estes lugares. Em algumas das epístolas publicadas na *Woodstock Letters*, os missivistas apontavam momentos difíceis por que passavam e provavelmente iriam servir-lhes de lição;

²¹ Outros países que tiveram correspondências publicadas, Alemanha (2), Dinamarca (1), França (8), Geórgia (2), Holanda (4), Inglaterra (9), Irlanda (1), Malta (1), Polônia (1), Portugal (2), Reino Unido (3) e Rússia (1).

²² Os países restantes são Japão (1), Israel (4), Síria (3) e Sri Lanka (3).

no entanto, a maioria das cartas tratava de missões, províncias, igrejas e instituições educacionais bem-sucedidas.

CARITAS ET VERITAS: SENTIDOS DA ESCRITA EPISTOLAR

Que sejamos sempre fiéis a essa missão, expressa nas duas palavras “Caritas et Veritas!” Veritas, para registrar fielmente e com precisão as nossas obras em todo o mundo; Caritas, para tornar conhecido com amor e devoção este registro para todos os que levam o nome de Jesus.

(Woodstock Letters, Volume XXVI, Número 1, 1 de março de 1897, p. 7).

Como lembrou o poema, a escrita de epístolas reúne ensinamentos de Inácio de Loyola, o fundador da Ordem. Para os jesuítas que empreenderam e foram responsáveis pela *Woodstock Letters* aquele foi um trabalho de amor, alegremente empreendido na esperança de que, ao narrar os eventos atuais ou reunir e imprimir os registros fragmentados e dispersos do passado, os membros das Províncias, em língua inglesa, estavam equipados com relatos edificantes do trabalho realizado (Idem).

Apesar dos seus editores definirem a revista como histórica, a análise das mesmas levou-me a cotejá-las com as cartas edificantes, um hábito instituído por Inácio de Loyola, já que “desde o noviciado até o exercício dos principais cargos, passando pelos ministérios e missões, a arte epistolar sempre encontrou funções relevantes a cumprir” (PÉCORA, 2012, p. 34). Vale ressaltar terem sido as epístolas preconizadas nas Constituições para a união da Companhia de Jesus assentadas em que “o vínculo principal para unir os membros entre si e com a cabeça é o amor de Deus Nosso Senhor” (Regra das Constituições, regra 671, p. 191); isso, com a intenção de uniformizar interiormente – doutrina e juízo – e exteriormente – no vestir e na cerimônia das Missas (regra 671), de modo a não prejudicar a unidade e assim expor a regra 673.

Os Superiores e Reitores deveriam escrever toda semana ao Provincial – representante da Ordem em uma província – que escreveria ao Geral, a maior autoridade da Companhia no mundo (PÉCORA, 2012). Quadrimestralmente, deveria ser escrita uma carta em “língua vernácula, que contivesse só notícias de edificação e outra em latim do mesmo teor” (675), enviada, uma e outra, em duplicada ao Provincial, que deveria enviar uma sua contando “fatos importantes ou edificantes omitidos nas primeiras” (idem). Alcir Pécora (2012) alerta para a presença ostensiva das cartas nas Constituições, nelas destacando, pelo menos, três aspectos: “a informação; a reunião de todos os irmãos num corpo orgânico; e, enfim, o impulso da experiência mística” (PÉCORA, 2012, p. 35). O primeiro aspecto compreende a correspondência, muitas vezes, como a única forma de notícias ou meio de relatos entre os jesuítas. Sobre a união dos membros da Ordem, “[...] esta se manifesta quando os acontecimentos reforçam a rede espiritual dos irmãos dispersos por todo o globo” (ibidem). A partir dessa unidade foi preciso traduzir uma espécie de “êxtase da participação na vida espiritual” (ibidem). Para o autor, essas

cartas edificantes são tão particulares como exemplares, além de serem uma referência histórica e, ao mesmo tempo, uma alegoria espiritual (PÉCORA, 2012).

Cartas, lidas em momentos propícios, conforme prescrito nas Constituições, funcionavam “[...] como um mecanismo de reforço da fé” (Idem), capaz de unir a cabeça aos membros. Pois, em meu trabalho de pesquisa, cotejando as primeiras cartas jesuíticas analisadas e as do impresso de Maryland, instiguei-me: que assuntos nelas tratados teriam sido capazes de arrebatá-los os padres que as ouviram ou as leram?

Escritas por padres de diversos continentes, as mais de quinhentas epístolas publicadas no período estudado versaram sobre variados temas, tidos como relevantes para os jesuítas, visto a recorrência de sua publicação temática na revista. Na perspectiva religiosa, foi-me possível compulsar cartas que versavam sobre missões e missionários, beatificações, ordenações, retiros e peregrinações, milagres e relíquias, bibliotecas e arquivos, exercícios espirituais, perseguição e restauração da Companhia de Jesus. Trataram também os missivistas temas mais gerais, tais como: guerras, escravidão, doenças, emigração, viagens, entre outros. Pelo viés educacional mostraram-se comuns temas envolvendo os colégios, a discussão sobre escola pública e privada, as ciências, o *Ratio Studiorum* e os exames públicos.

Necessário observar não haver tratado cada carta somente de um único assunto ou tema. Em uma mesma missiva escreveu-se sobre o andamento do colégio, sobre doenças e sobre a impressão do remetente a respeito de um dado lugar; daí o número total de cartas revelar-se quantitativamente menor que o número total de temas elencados. A partir dessa constatação, percebi uma variação não só de temas, mas, novamente, em relação aos números, só que desta feita entre os próprios temas. Pois, entre os dez assuntos mais citados nas cartas, notei um número imensamente maior quando se escreveu sobre as missões e seus missionários, com 16 cartas, do que, por exemplo, quando o assunto foram as doenças (8 cartas) que atingiam diversos lugares e pessoas.

Não obstante, seu projeto educacional esteve sempre sob holofotes com fundação de colégios em boa parte dos lugares em que estiveram, “seja [com os bancos escolares ocupados] pela elite que formavam, pelo modelo educacional que representavam, ou pelo método²³ que utilizavam” (MENDONÇA, 2010, p. 36).

Foram muitas também as cartas sobre os colégios abordando diversos aspectos. Um bom exemplo disso é a missiva do Pe. James P. Fagan, de 10 de maio de 1904, na qual o jesuíta afirmou ter sido a abertura da Loyola School uma demanda da sociedade, mas especificamente de uma elite financeiramente abastada, desejosa de que seus filhos entrassem em Harvard, Yale ou Princeton.

²³ Refere-se ao *Ratio Studiorum Atque Institutio Societatis Jesu*, um “plano de estudo”, que passou por uma experiência de 50 anos, aprovado por Cláudio Acquaviva em 8 de dezembro de 1598 e promulgado definitivamente em 1599.

CONCLUSÃO

Assim, a revista *Woodstock Letters* mostrou a tentativa da construção da memória em torno da Ordem em todo mundo. As missivas disponíveis no impresso expressaram o interesse em divulgar a história jesuítica, portadora do projeto de ser o elo entre os inacianos, e veicularam ideias e valores capazes de influenciar os sujeitos dispersos pelo mundo, dos quais analisei a história da educação dos jesuítas. Enquanto prática social, constrói a memória e se revela fundamental para captar os modelos (de educação) propostos, sua efetivação e opinião dos padres que auxiliaram na construção da sua história.

REFERÊNCIAS

- CARUSO, Andrea Soares. **Traço de União como vitrine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, R. **A beira da falésia: a história: entre certezas e inquietude.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI.** São Paulo: Contexto, 2007.
- MAGALDI, Ana Maria; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.
- MENDONÇA, Ligia Bahia. **Edificar e instruir: Missões jesuíticas nas cartas de Padre Raphael Maria Galanti na *Woodstock Letters* (1880-1910).** (Tese de Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- MENDONÇA, Ligia Bahia. **O silêncio da ação: Jesuítas no Brasil pós-Reforma Pombalina.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MENDONÇA, Ligia Bahia. Unidos num só corpo: jesuítas, continuidades e rupturas. In: FRANCO, José Eduardo; ARENZ, Karl Heinz; OLIVEIRA, Luiz Eduardo; BETTIOL, Maria Regina Barcelos. (org.). **Jesuítas e ilustração: rupturas e continuidades.** 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019. p. 64-89.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. “Decifrando o recado do nome”. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 74, n. 178, p. 619-638, set./dez. 1993.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **A ilusão do leitor: cartas, imprensa e educação.** Apresentação. Curitiba: CRV, 2018. p. 9-16.
- PÉCORA, Alcir. A união faz a carta. **Revista de História da Biblioteca Nacional,** Rio de Janeiro, v. 81, p. 34-36, 2012.
- SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René. (org.). **Por uma nova história política.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- TAVARES, Daiane de O. **Por uma penitenciária de portas abertas: produção, circulação e recepção do discurso humanizador de Victório Canepa na revista A Estrêla (1951-1955).** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SITES

- WOODSTOCK LETTERS. Volumes 1 - 98 (1872-1969). Jesuit Archives Digital Collections and Resources. <https://jesuitarchives.omeka.net>.
- <http://commons.ptsem.edu/pts-journals>.



ESCREVER E INSCREVER-SE NA HISTÓRIA: A TRAJETÓRIA DE UMA MULHER PROTESTANTE NA EDUCAÇÃO METODISTA

Priscila de Araujo Garcez

UMA MULHER NA HISTORIOGRAFIA PROTESTANTE

Conforme Mignot, Bastos e Cunha (2000, p. 18), “[...] a educação das mulheres, as mulheres educadas, a escrita feminina, histórias de vida, história dos livros e história da leitura, por exemplo, têm sido objeto de estudo de historiadores.” Nessa perspectiva, interpretar a trajetória de Judith Tranjan na educação metodista pode desvelar o lugar social de mulheres que foram agentes de suas histórias. Cada uma, à sua maneira, contribuiu para a história do protestantismo, ainda que nos bastidores, escondidas nos documentos que parecem inculcar um papel secundário à atuação dessas mulheres e negar o lugar de igualdade que lhes é próprio, pois, os documentos, por serem escritos por homens, trazem informações superficiais, além de uma escassa bibliografia sobre elas.

O nome de Judith Tranjan aparece nos impressos protestantes¹ como autora e colaboradora, mas, apesar da circulação em nível nacional, a historiografia a invisibilizou. Esses documentos são capazes de revelar as múltiplas faces da proposta metodista para a educação, além de evidenciar algo mais sobre a formação que teve, sua personalidade e, particularmente, a dimensão educativa das práticas de Judith como professora e escritora em âmbito eclesial. Os acontecimentos na Igreja Metodista não podem ser dissociados dos aspectos políticos, culturais e sociais que ocorreram no Brasil e estão presentes nesses impressos, concentrando formas de pensar e agir, valores e comportamentos em circulação entre as décadas de 1940 e 1960, da mesma forma que o pertencimento de Judith Tranjan ao metodismo a singulariza no sentido de ter tido uma trajetória coadunada às características desse grupo religioso maior do qual ela fez parte (LEVI, 2006).

Os condicionantes que levaram Judith a viver uma trajetória na educação metodista, particularmente na escrita de textos, se relacionaram aos aspectos dessa “biografia modal” assinalada por Levi (2006), uma vez que ela seguiu o protocolo esperado de algumas mulheres protestantes burguesas que foram suas contemporâneas. Filha de imigrantes sírios, sua família teve condições de proporcionar o seu acesso à escolarização formal desde pequena, o que possibilitou o seu ingresso no Instituto de Educação, localizado no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 1932, aos quatorze anos, em um momento e estabelecimento de ensino marcados pela monumentalização da instituição e glamurização da figura da normalista. Nesse período, o público predominante era de moças consideradas de boa família, que se submetiam a um rigoroso processo seletivo para ingressar no quadro discente. Ademais, estudou piano e, desde jovem, já participava ativamente da liderança da Sociedade de Jovens da sua igreja, indo a congressos e escrevendo artigos para a revista metodista *Cruz de Malta*, direcionada à mocidade da época.

As estratégias de convencimento dos protestantes se iniciaram com as palavras, cabendo ao texto impresso fazer circular o pensamento desse grupo religioso. As missionárias-educadoras

¹ Nascimento (2012) considera que os impressos protestantes integraram uma “cultura da palavra” no Brasil já no período dos Oitocentos, com a chegada da Sociedade Bíblica Estrangeira Britânica e, posteriormente, da Sociedade Bíblica Americana pela Missão Brasil. Partindo do Rio de Janeiro e de São Paulo, essas instituições enviaram missionários e vendedores de Bíblias, folhetos, literatura, jornais e demais materiais para propaganda, divulgação, conquista e permanência de fiéis pelo interior do país. Assim, no sentido apontado pela autora, os impressos protestantes dizem respeito a toda produção escrita, de caráter proselitista, doutrinário, educativo, informativo e recreativo elaborada por esse grupo religioso.

desempenharam papéis importantes na propagação das doutrinas e conquista de fiéis, pois tiveram acesso a uma escolarização que possibilitou o desempenho das tarefas eclesiásticas a elas dispensadas. A atuação de Judith Tranjan como professora primária, escritora de impressos religiosos e professora da Escola Dominical² inseriu-se nessa lógica protestante de educação que “[...] deixou sua contribuição às mulheres ao possibilitar sua instrução e profissionalização através do magistério, adentrando os espaços públicos, uma via de acesso ao poder, a conquista de um meio de reconhecimento profissional e independência financeira” (FIGUEIREDO, 2003, p. 5).

EDUCANDO PELA PALAVRA DE DEUS: PRESCRIÇÕES PARA A INFÂNCIA NAS AULAS DOMINICAIS

Ao discorrer sobre as protestantes, Almeida (2014, p. 239) considera que “[...] a educação e a religião foram fatores importantes para o desenvolvimento social da mulher [...]”. No metodismo, a participação feminina para a instrução do povo é herança de seu líder John Wesley, que afirmou: “Deus tem usado mulheres na conversão de pecadores. Quem sou eu para resistir a Deus?” (LONG, 1968, p. 138). A inserção das mulheres nas escritas íntimas de diários, cartas ou mesmo nas revistas de circulação coletiva, voltadas a um público eminentemente feminino, denotam essa participação em uma atividade socialmente aceita no espaço religioso.

A presença feminina no meio protestante, em especial, o metodista, se relacionou a esse movimento de inserção das mulheres no espaço público eclesiástico, outrora ocupado predominantemente pelos homens, notadamente por meio da escrita. Esse sistema de legitimação estabeleceu historicamente um caminho que facilitou, inicialmente, a inserção de Judith Tranjan na Escola de Professores do Instituto de Educação, na cidade do Rio de Janeiro, em 1932³, momento no qual as taxas de analfabetismo da população brasileira eram altas. Formou-se em 1939 e foi admitida em 1940, como professora na Escola Primária da mesma instituição, por conta de suas excelentes notas, exercendo a docência na mesma escola até a aposentadoria.

No final da década de 1940, já legitimada como professora, Judith foi convidada pelo Reverendo presbiteriano Rodolfo Anders⁴ para escrever lições direcionadas ao público infantil que integraram o impresso *Revista do Curso Intermediário da Escola Dominical* (1949-1951), editado trimestralmente

² A Escola Dominical é “[...] uma estrutura educacional caracterizada pelos ensinamentos bíblicos e pela doutrina de cada igreja protestante.” (BERTINATTI; NASCIMENTO, 2011, p. 4). Ademais, é uma agência de ensino voltada ao desenvolvimento intelectual, moral, espiritual e doutrinário de seus alunos. Para isso, possui uma estrutura pedagógica e administrativa pautada nas divisões em classes, com lições graduadas, direcionadas aos discentes conforme a faixa etária e/ou nível de desenvolvimento (GARCEZ, 2017).

³ Conforme Fausto (2002), o índice de analfabetos caiu de 69,9% em 1920, para 56,2% em 1940. A partir desses dados, podemos inferir que, em 1932, ano que Judith ingressou no Instituto, o acesso à leitura e escrita ainda era privilégio da minoria, pois sofrera poucas mudanças.

⁴ Em entrevista concedida por Judith Tranjan, em 31 de março de 2017, ela relatou que o Reverendo norte-americano Rodolfo Anders, Secretário Executivo do Conselho de Educação Religiosa durante quatorze anos e autor do livro *A Escola Dominical* (1949), a convidou para escrever as lições para crianças e professores das Escolas Dominicais, tendo em vista o reconhecimento que tinha como professora do Instituto de Educação e membro atuante na Igreja Metodista de Vila Isabel. Anders sugeria a temática do trimestre (que era trabalhada entre todas as faixas etárias das igrejas, a partir de lições graduadas) e Judith desenvolvia o texto áureo, versículos da semana, histórias e exercícios que seriam trabalhados nas lições.

pela Confederação Evangélica do Brasil (CEB)⁵, utilizado nas Escolas Dominicais do Brasil, voltado para a conformação de hábitos, valores e comportamentos relacionados à moral religiosa das crianças.

Na *Revista do Curso Intermediário da Escola Dominical* despontam lições escritas para o público infantil das igrejas brasileiras, em um momento no qual a atividade editorial protestante entendia a importância de se ter publicações especialmente relacionadas às subdivisões por faixa etária nos Departamentos das Escolas Dominicais. O Curso Intermediário era direcionado às crianças entre 9 e 11 anos, o que demonstra a preocupação dos protestantes da época em segmentar o público para o qual as publicações e as atividades foram dirigidas.

A organização das lições demonstra uma intencionalidade de produção de sentidos nos pequenos leitores, buscando instruí-los desde cedo “no caminho em que deveriam andar”. Judith Tranjan lançou mão da didática adquirida no Instituto de Educação para organizar as lições trimestrais, sempre buscando utilizar os princípios escolanovistas para escrever lições segundo a lógica de pensamento e uma linguagem adequada à faixa etária das crianças. Judith prescreveu lições dominicais inspiradas nos livros escolares⁶ da época, cuja conformação se apresentava de acordo com a seguinte ordem e padrão: Texto áureo – versículo bíblico base a ser decorado, relacionado à temática da lição trabalhada no domingo. Versículos bíblicos diários – estavam relacionados ao texto áureo, alguns deveriam ser decorados pela criança, a cada dia da semana, inclusive, no domingo bem cedo, antes de se dirigirem à Escola Dominical. Lição – baseada em uma passagem bíblica, cuja temática correspondia à lição do domingo. Tinha um viés mais instrutivo e doutrinário. História – não estava vinculada necessariamente a algum texto bíblico, relacionava-se aos fatos cotidianos vivenciados pelas crianças, integrando-se e complementando a primeira história, substituindo-a, às vezes. Possuía alto teor moral e civilizador. Exercícios – buscavam fixar o conteúdo trabalhado na lição.

Os versículos bíblicos diários, por exemplo, complementavam e aprofundavam o texto áureo. Vinham sempre acompanhados de comentários relacionados ao tema da lição do domingo e de palavras de incentivo à leitura. Na lição 2, do dia 10 de julho de 1949, intitulada “Adoremos ouvindo e aprendendo”, Judith desenvolveu os versículos para a leitura diária de acordo com a seguinte organização e explicação:

Segunda – Leia o Salmo 1º e pense se não vale a pena a gente ler a palavra de Deus.
Decore o versículo 6.

Terça – Procure os versículos 9 a 16 do Salmo 119. O versículo 11 deverá ser decorado.

⁵ Fundada em 1934, a CEB era um órgão de representação dos protestantes que promovia a cooperação entre as principais igrejas evangélicas do país, como a presbiteriana, metodista, luterana e congregacional. Em 1964, foi fechada em consequência das perseguições do Regime Militar (HENDERS, 2008).

⁶ Compreendo o livro escolar de acordo com as perspectivas apontadas por Bittencourt (2014, p. 47) para identificá-los: manuais didáticos, compêndios, livros de leitura, cartilhas, catecismos, antologias, florilégios, livro do aluno e manual do professor. A partir dessas divisões, podemos entender suas funções pela identificação das “fronteiras” entre livros escolares e categorias editoriais vizinhas, tais como livros de literatura infanto-juvenil e os catecismos religiosos; pelo suporte material, aspectos de difusão, formas de utilização e pelas questões ligadas à tipologia e categorização, sempre em constante mutação, com variações entre os diferentes países.

Quarta – Hoje, leia os versículos 33-35 do Salmo 119. Se você decorá-los, poderão ser a sua oração amanhã, antes de deitar.

Quinta – Leia o versículo 105 do Salmo 119. Veja o que diz a oração que leu ontem.

Sexta – O versículo 106, também do Salmo 119, é muito sério. Leia-o duas vezes e pense bastante nele.

Sábado – O livro seguinte ao dos Salmos é o de Provérbios. Veja os versículos 1 até 6 do capítulo 2. Copie o último no seu caderninho.

Domingo – Antes de sair para a igreja, leia o versículo 26 do capítulo 23 de Provérbios (REVISTA DO CURSO INTERMEDIÁRIO, 1949, p. 6).

Apresentados de forma didática, os versículos diários continham procedimentos pautados na função conativa da linguagem, para que os pequenos leitores os interpretassem à luz do que estava sendo proposto na lição de domingo e os aplicassem cotidianamente. Na leitura sugerida para a segunda-feira, por exemplo, a assertiva escrita por Judith: “Leia o Salmo 1º e pense se não vale a pena a gente ler a palavra de Deus. Decore o versículo 6”, já apresentava, em certa medida, a condução da interpretação do texto, incutindo produções de sentidos nas crianças.

A respeito da aplicação das lições, proposta nos versículos diários, na leitura da quarta-feira, Judith propôs que o versículo decorado fosse utilizado como oração pela criança na noite seguinte, antes de deitar. Para Anders (1949), “[...] importa, em primeiro lugar, considerar o aluno – suas necessidades morais e espirituais, o seu meio ambiente e os seus problemas [...]” (p. 31). A premissa da criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, segundo a sua capacidade natural de desenvolvimento, preconizada pelos renovadores, refletiu no meio metodista, com propostas de atividades práticas que levavam em consideração o protagonismo dos pequenos.

Diante do exposto, o sentimento da infância como “[...] correspondente à consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 2012, p. 99) não ficou restrito ao mundo secular⁷, também teve adeptos no protestantismo, uma vez que Judith Tranjan entendia que os pequenos já seriam sujeitos capazes de colocar em prática os ensinamentos prescritos na *Revista do Curso Intermediário da Escola Dominical*, ao escrever uma literatura específica para o estudo da Bíblia pelas crianças.

O recorte de texto apresentado demonstra que Judith Tranjan desvelou nas lições para as crianças práticas educativas desenvolvidas em âmbito eclesial, que destacaram a dimensão pedagógica e política dos sujeitos envolvidos nessa agência de ensino, tão valorizada pelos protestantes, denominada Escola Dominical. O impresso agia diretamente na doutrinação dos pequenos, a partir da transmissão de normas e prescrições, tendo a formação do caráter como o seu escopo. Para além do ensino dos valores

⁷ Para os protestantes, o vocábulo “secular” está relacionado ao “mundo”, é relativo “ao século”, ao que está fora dos limites do religioso. Já Boaventura de Souza Santos (2013) faz uma distinção entre secularismo e secularidade. O primeiro diz respeito à restrição da religião ao espaço estritamente privado. Por seu turno, a secularidade até supõe a presença da religião no espaço público, desde que a liberdade dos cidadãos seja respeitada.

cristãos protestantes para o público infantil, Judith Tranjan também se ocupou em instrumentalizar o professor da Escola Dominical, através de manuais para o ensino da Bíblia.

MODELOS PARA ENSINAR A BÍBLIA

O mercado editorial protestante, representado pela CEB, considerava as especificidades dos públicos para os quais se destinava, com a produção de impressos para as Escolas Dominicais de acordo com cada faixa etária, conforme as orientações científicas em voga, especialmente pautadas na Psicologia. As práticas pedagógicas dos professores⁸ das Escolas Dominicais também mereceram destaque, fruto da visão republicana dos protestantes em sua missão de evangelizar e instruir as sociedades que os acolhiam. A *Revista do Professor da Escola Dominical* (1949-1951), cujas orientações foram escritas por Judith, apresenta pistas sobre como as lições bíblicas deveriam ser ensinadas nas classes do grupo denominado Infância (Cursos Primário e Intermediário) e do perfil docente para atuar junto a esse tipo de grupo. Assim, as professoras eram as destinatárias desse impresso que tinha, como principal função, subsidiar as práticas pedagógicas para doutrinar os alunos à luz dos princípios cristãos.

Em vista disso, tomando por base Hernández Díaz (2013), de que uma publicação periódica pode ser considerada como pedagógica quando seu conteúdo expressa dedicação aos assuntos relacionados aos processos de educação e de ensino, seja nas instituições escolares, seja também nas educativas e formadoras, considero que a revista em questão, com as prescrições de Judith Tranjan constitui-se em um manual pedagógico, tendo o uso didático-pedagógico para o desenvolvimento do projeto protestante de educação nas igrejas. A *Revista do Professor da Escola Dominical* definia regras e regulamentos para o ensino da Bíblia, sintonizada às tendências pedagógicas do momento a respeito da formação de professoras. Judith Tranjan, do seu lugar de professora formada e integrante do quadro permanente do Instituto de Educação, tinha legitimidade para se dirigir às docentes das classes das Escolas Dominicais através da escrita, mobilizando-as a aceitar as sugestões das atividades feitas no impresso.

A *Revista do Professor da Escola Dominical* também tinha periodicidade trimestral e era dividida em duas partes referentes ao grupo Infância: A para os Primários e B para os Intermediários. Nos quatro volumes, Judith Tranjan escreveu prescrições para as professoras dos Intermediários, na seção B, instituindo saberes técnicos para atuar com a faixa etária “[...] mais ativa, irrequieta e empreendedora do que qualquer outro grupo da infância” (ANDERS, 1949, p. 80). Outrossim, Judith organizou divisões na *Revista do Professor*, com o propósito de estruturar os assuntos sistematicamente e facilitar a leitura. As seções ficaram assim organizadas: Conversinha com os professores – veiculada no início de cada trimestre, apresentava uma interlocução com as professoras, em tom informal, mas incisivo, sobre as especificidades das crianças, a arrumação da sala, responsabilidades com o modo de vestir, cumprimento de horários e demais recomendações para a modelação do comportamento docente

⁸ Faço referência às professoras dos departamentos de berço, primário e intermediário no feminino, pois, os manuais preconizavam a presença delas na direção destas classes. No Departamento dos Superiores havia a participação masculina, nesse caso, quando me referir às classes, de modo geral, utilizarei a palavra “professor”, visto que também existiam homens lecionando nas Escolas Dominicais.

e dos pequenos, além de sugestões de atividades mais específicas, conforme a data comemorativa em voga; Versículos áureos e diários – também deveriam ser decorados pela professora, eram os mesmos da revista do aluno; Destaques das lições – considerações sobre aspectos relevantes dos textos bíblicos em pauta, para extrair os ensinamentos mais importantes das lições; Sugestões de atividades – atividades complementares às da revista do aluno, com o fechamento das lições a partir de trabalhos e/ou conversas sobre assuntos do dia a dia. Funcionavam como o fechamento do texto; Plano de aula – Organização da aula dominical com itens a serem seguidos conforme especificações.

Os versículos áureos e diários, por exemplo, deveriam ser decorados pela professora, assim como pelos alunos. Para Judith⁹, não era recomendado que a professora chegasse à classe sem saber de cor os versículos sugeridos, pois tal irresponsabilidade poderia desestimular a prática pelas crianças. Ademais, conhecer os versículos mostrava que ela também seguia os preceitos rigorosamente, sendo exemplo para os alunos. Considero que tal premissa, partia de uma metodologia para a motivação de uma aprendizagem coletiva, na qual professoras e alunos eram educados conjuntamente, segundo o ideário pedagógico da Escola Nova, que enfatizava as bases psicológicas do conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento em consonância com a necessidade de formação moral da professora, que não poderia ser omitida. Se, para o aluno, havia a exigência da aplicação prática dos versículos no cotidiano, para a professora essa aplicação careceria de acontecer na igreja, particularmente, à frente de sua classe.

A dimensão formativa da *Revista do Professor da Escola Dominical* transitava entre o mundo dos programas e o da realização, constituindo-se em uma fonte de significativa relevância para interpretações sobre a participação de Judith em seu papel de formadora de professores das igrejas protestantes brasileiras. Os preceitos científicos faziam parte da concepção dos protestantes no que dizia respeito ao trabalho eclesial, pois, fundamentados na moderna visão educacional do período, almejavam alcançar a sociedade com um número cada vez maior de membros integrados às igrejas. Essa fundamentação científica (pautada, especialmente, na Psicologia) era o cerne do trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas Dominicais, embora não se possa desconsiderar que essa mesma ciência teve que se “adequar” à autoridade das Escrituras, tão preconizada pelos protestantes. Contraditoriamente, fé e razão caminhavam juntas, sob diferentes pontos de vista, denotando diversas nuances entre a infalibilidade dos dogmas e a racionalidade científica.

Como é possível observar, normas e práticas foram pensadas por Judith Tranjan para serem executadas por professores e alunos das Escolas Dominicais, incluindo ela mesma. É necessário ter clareza de que suas palavras escritas não podem ser consideradas comprovações do passado, as revistas para as quais escreveu testemunham vestígios de sua trajetória no metodismo, contam um pouco de sua história como escritora e professora na igreja, em uma dinâmica constante entre elementos característicos da cultura escolar e dos estabelecimentos de ensino da época que foram aplicados em âmbito eclesial.

⁹ Relato concedido em 31 de março de 2017.

LETRAS FEMININAS EM REVISTA

Para além do trabalho com as crianças e professoras, Judith atuou na educação das mulheres metodistas, coordenando a Sociedade Metodista de Senhoras da sua igreja, voltada às mulheres casadas ou acima de 35 anos e escrevendo textos para a revista *Voz Missionária* (1952-1968)¹⁰, órgão oficial das Sociedades Metodistas de Senhoras no Brasil. Essa sociedade missionária buscava “atender às necessidades de suas sócias de forma integral nas áreas da espiritualidade, da cultura, da assistência social, da evangelização e missões e da recreação” (MATTOS, 2000). Para Almeida (2015), a participação dessas sócias apresentava uma dimensão política, visto que ocupavam espaços de poder nas igrejas por meio de encontros e congressos, desencadeando processos educativos entre as suas filiadas. Dessa forma, contribuíram para a consolidação do metodismo no Brasil, dando sua cota de favorecimento à implantação de uma cultura religiosa diversificada.

A revista *Voz Missionária*, para a qual Judith colaborou com 21 artigos, editada trimestralmente pela Imprensa Metodista, continha artigos que tencionavam trabalhar com temas diversos, que englobavam desde estudos bíblicos a receitas culinárias, cuidados com a saúde (especialmente no que dizia respeito à ingestão de bebidas alcoólicas), moda, comportamento e tantos outros considerados concernentes ao universo feminino, em uma circulação com um número variável de páginas entre 30 e 35. Escrever para as mulheres metodistas, entre os anos de 1952 e 1968, representava estar inserida em uma conjuntura política, social e econômica vinculada a um modelo tradicional de sociedade:

O processo de urbanização promoveu alterações na posição social feminina, mas o domínio masculino continuava sendo determinante na organização vigente [...]. O homem chefiava a família, administrava os bens e autorizava o trabalho da mulher, cabendo a ele o exercício do pátrio poder. O amparo legal era o que menos pesava nos comportamentos ditados pela herança portuguesa e pelas tradições imutáveis desde os tempos da Colônia, que colocavam o homem no centro do universo social e doméstico e a posição feminina centrava-se em ser responsável pela reprodução e criação dos filhos na tenra idade (ALMEIDA, 1998, p. 112).

O impresso *Voz Missionária* se configura como uma revista que assumiu um lugar para a educação da mulher nas igrejas metodistas. Sendo uma publicação assumidamente “informadora e inspiradora”, trouxe questões doutrinárias, culturais e sociais referentes a um modelo tradicional de sociedade, com nítidas delimitações dos lugares sociais ocupados por homens e mulheres.

A revista *Voz Missionária* foi criada em 1929, como publicação das sociedades metodistas de mulheres. Não é uma revista de natureza didática e pedagógica, destinada a servir de manual para a Escola Dominical. Para isso as mulheres metodistas utilizam as demais

¹⁰ O nome da revista foi escolhido em homenagem ao periódico *The Missionary Voice* da igreja-mãe, nos Estados Unidos, e, também por indicar o ideal missionário da mulher metodista. A partir do slogan “Informação conduz à inspiração”, seu objetivo era “levar às mulheres informação de qualidade e um conteúdo inspirador” (ALMEIDA, 2014, p. 447-448). A Biblioteca da Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo, localizada na cidade de São Bernardo do Campo, dispõe de todos os exemplares da revista, desde a sua primeira edição, datada de 1929.

revistas da igreja. Sua finalidade é publicar textos identificados com a feminilidade metodista no Brasil (ALMEIDA, 2014, p. 19).

Cabe ressaltar que, em 1950, Judith Tranjan se casou com o engenheiro mecânico Juracyr Bagno Lopes. Dois anos após o casamento, teve o primeiro de seus três filhos e iniciou na escrita de artigos para a revista *Voz Missionária*, em 1952. Acredito que essa participação como colaboradora neste impresso se relacionou ao fato do magistério, matrimônio e maternidade terem legitimado um lugar de referência para a educação das mulheres. Seus escritos ressaltam aspectos da condição feminina metodista, que transitavam entre os mundos do lar e da igreja, com formas de pensar e agir sintonizadas às da sociedade.

Figura 1. Foto dedicada ao noivo, tirada dias antes do casamento, 1950



Fonte: Arquivo pessoal de Judith Tranjan.

Judith Tranjan, ao propor em seus artigos um modelo de educação para as mulheres no espaço do lar, reforçou, muitas vezes, os papéis de mãe, boa esposa, dona de casa e boa filha para suas leitoras e para si. Nesse sentido, escrever para essa revista significava ser expressão da alma da sociedade da época e, especialmente, das mulheres metodistas. Judith Tranjan correspondeu ao ideal preconizado pela sociedade, em um período que ficou conhecido como “Anos Dourados” por representar um modelo de classe média próximo do que as revistas femininas seculares preconizavam como ideal de “boa esposa”, “moça de família”, entre outros (ALMEIDA, 1998, p. 10). Casamento, lar e maternidade foram temáticas que integraram os textos que redigiu e se imbricavam às vidas privada e pública, fazendo de Judith uma escritora que reforçou, por meio das palavras que escreveu, regras de moral e conduta que educavam a mulher cristã nos espaços doméstico e público, situando-se como uma boa referência para a educação feminina nas igrejas.

Nos textos sobre o casamento, Judith utilizava exemplos do cotidiano para refletir sobre a convivência entre os casais. A partir de situações práticas, sugeria encaminhamentos possíveis e considerados mais adequados para um desfecho adequado para o que era apresentado. A respeito da maternidade, orientou as mães sobre regras de civilidade (especialmente em relação às meninas, preparando-as para que futuramente fossem boas esposas e boas mães), a auxiliar da forma mais correta as crianças nas tarefas escolares, a instruir os pequenos nos preceitos do cristianismo. No que

concerne ao lar, defendeu que uma moradia impecável na organização, limpeza, decoração e adoração a Deus refletiam a presença de uma “mulher sábia que edifica a sua casa”.

Sobre a maternidade, por exemplo, Judith escreveu suas considerações sobre a educação das meninas no artigo intitulado “Coisas pequenas”, publicado em 1954:

[...] há muito o que fazer com nossos filhos. Cada momento é uma oportunidade para aprimorarmos a sua educação.

Isso cansa, não há dúvida.

Quem conheça uma boa professora, uma verdadeira educadora, verá que ela não se limita a “dar programa”. Ela aproveita cada instante para educar os que lhe são entregues: adverte-os se põem o lápis à boca, insiste com êles na boa posição para sentarem, observa as conversas entre êles, ouve e vê tudo o que se passa na sala. Isso cansa, repetimos.

Ai da mãe que não agir assim com seus filhos!

Vamos lembrar algumas das coisas pequenas que você – quem sabe? – é até capaz de achar ridículas. Ensine a sua filha a segurar o garfo, a usar a faca, a esperar que a sirvam à mesa, a não criticar os alimentos que lhe ofereçam, a pisar sem arrastar os pés, a andar sem barulho, a pôr as coisas nos seus devidos lugares, a fechar bem as gavetas ou armários que abrir, a pôr suas roupas nos lugares certos, a falar sem gritar, a não se intrometer em tôdas as conversas, a não discordar sempre dos que falam a seu redor, a ter seus cadernos com capricho, a arrumar sozinha sua mala, a se pentear e vestir-se, etc. (VOZ MISSIONÁRIA, 1954, p. 26).

É possível observar que certos detalhes, considerados “coisas pequenas”, não deveriam passar despercebidos pela professora e pela mãe, as duas figuras deveriam estar atentas às minúcias das regras de civilidade na escola e em casa. A identificação da maternidade ao magistério assinalada por Judith mostrou aproximações com a ideia de que as mulheres tinham uma inclinação natural para o trabalho com as crianças, o que, de alguma maneira, ampliou o universo delas que era restrito ao lar e à igreja, ainda assim, preservando atributos apontados como tipicamente femininos nos dois espaços.

Ainda, em relação ao artigo “Coisas pequenas”, Judith recomendou que as mães educassem suas filhinhas, para que fossem exemplos de civilidade. Bassanezi (1996), ao discorrer sobre o *Jornal das Moças*, por exemplo, pontua que este impresso em circulação nesse período aconselhava que as meninas devessem ser ensinadas a ser boas mães e donas de casa exemplares, além de moças recatadas e bem-comportadas. Já os garotos, que apresentavam interesses por esportes e carros, por exemplo, deveriam crescer mais livres e não superprotegidos pelas mães. Saber segurar o garfo, não gritar, não se intrometer nas conversas alheias, entre outros, refletiu uma mentalidade presente na época em que Judith escreveu o artigo, servindo como parâmetro para moldar a educação das meninas, preparando-as para, futuramente, comportarem-se em público e conviverem de maneira educada (D’INCAO, 2015).

A história das mulheres, no dizer de Rancière (1993, p. 45), “[...] não é simplesmente a evolução e transformação de uma condição”, ela desdobra-se em campos possíveis que definem uma historicidade específica. Assim, temos a oposição entre a mulher atuante na esfera eclesial, inserida no mercado de trabalho, escritora, poetisa, missionária, diaconisa, etc.; e a mulher subordinada ao discurso patriarcal, principal responsável pela (in)felicidade conjugal, exemplo de boa conduta moral para os filhos, preocupada com o bem-estar da família no lar, segundo os textos veiculados nas revistas femininas que circularam especialmente nos Anos Dourados.

Os recortes das contribuições de Judith Tranjan para a educação feminina aqui expostos, dão mostras da possibilidade das mulheres atuarem como sujeitos da história, ainda que a conjuntura se apresentasse pouco favorável, pois, de acordo com o discurso daquela época, especialmente, protestante, a atuação primordial das mulheres deveria ocorrer na família, “edificando a casa”, em razão do cumprimento dos seus deveres naturais: sujeição ao marido, cuidado com os filhos, preocupação com a aparência, zelo com a casa, entre outros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto buscou interpretar a trajetória da educadora metodista Judith Tranjan na esfera eclesial, ao desvelar, através de alguns recortes de suas palavras escritas, uma outra história, ainda desconhecida (ou seria esquecida?), que se coadunou em diferentes elementos e momentos de sua vida, seja no espaço público religioso ou no privado: “Quando imaginamos investigar para compreender uma trajetória de vida, fazemos um pacto com os ambientes vividos pelo sujeito” (BLANCO, 2014, p. 160).

“Os ambientes vividos” por Judith Tranjan denotam “ritmos diversos” (GOMES, 2004), uma vez que os tempos da igreja (como professora da Escola Dominical e escritora) e da casa (como esposa e mãe) abriram caminhos, interferiram e legitimaram a trajetória que viveu no metodismo, se entrecruzando em diferentes momentos de uma história dedicada à educação de crianças, professores e mulheres.

A partir da atuação que teve na Escola Dominical, foi possível identificar alguns aspectos do seu pensamento e práticas como professora e escritora dessa agência de ensino, por meio de dois impressos direcionados às crianças e aos professores. Ao escrever para as crianças, Judith transpareceu suas concepções pedagógicas e sentimentos sobre a infância para além do espaço escolar, dada a dimensão intencional das suas lições, conduzindo a interpretação dos pequenos leitores, disciplinando-os no corpo e na mente. Em relação aos professores, elaborou modelos para ensinar a Bíblia, com a finalidade de instrumentalizar os docentes que lecionavam nas classes das crianças das Escolas Dominicais brasileiras.

Por sua vez, o impresso feminino *Voz Missionária* igualmente descortina a história de Judith e demais mulheres metodistas, a partir de artigos que giravam em torno do lar, maternidade e casamento. O viés educativo da revista transparece nos conselhos dados por Judith às mulheres, visando formar condutas esperadas dentro da representação do feminino, presente nas décadas de 1950 e 1960. A

revista apresentava um discurso de subordinação ao patriarcalismo, com o aconselhamento das leitoras para serem eficientes nos afazeres domésticos, elegantes no vestir, mães dedicadas e exímias esposas, circunscrevendo as mulheres a lugares de subordinação em diversos âmbitos da sociedade, mesmo que já tivessem alguma projeção no espaço público religioso.

Em suma, as palavras de Judith Tranjan para educação de crianças, professores e outras mulheres demonstram que ela escreveu e se inscreveu na história, pois os seus textos revelam “um pouco da história de si mesma”, as representações que fez de si e do seu lugar social nos âmbitos doméstico e no espaço público religioso. Nesse sentido, mergulhar na trajetória de Judith Tranjan assinala a construção de outros caminhos e identidades que desembocam na história das mulheres, destacando temas e valores que deram forma à presença feminina nas igrejas protestantes, particularmente por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Rute Salviano. **Vozes femininas no início do protestantismo brasileiro**. São Paulo: Hagnos, 2014.
- ALMEIDA, Vasni de. **Religião e Educação: práticas de converter e ensinar dos Metodistas**. Curitiba: Editora Prismas, 2015.
- ANDERS, Rodolfo. **A Escola Dominical**. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949.
- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BASSANEZI, Carla Beozzo. **Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BERTINATTI, Nicole; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Os modelos de organização das Escolas Dominicais presbiterianas no Brasil: o ideal e o possível. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011. Anais [...]*. São Paulo: [s.n.], jul. 2011.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História do ensino da leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.
- BLANCO, Leila. **Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- D’INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In: DEL PRIORE, Mary; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. A Antiguidade. Porto: Afrontamento, 1993.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- FIGUEIREDO, Eneida Ramos. Missionárias educadoras protestantes norte-americanas: mensageiras da fé e da educação. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 22., 2003. Anais [...]*. João Pessoa, 2003.
- GARCEZ, Priscila de Araujo. **A fé pelas palavras: trajetória de Judith Tranjan na educação metodista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- GOMES, Angela de Castro. (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- HENDERS, Helmut. **Dicionário Brasileiro de Teologia**. São Paulo: ASTE, 2008.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo em España –conceptualización e géneros textuales. *In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. (org.). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*. Contribuciones

desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica. Salamanca: EdicionesUniversidad de Salamanca, 2013.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. **Revista de Educação do COGEIME**, [s.l.], v. II, n. 20, p. 93-98, 2002.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LONG, Eula Kennedy. **Do meu velho baú metodista**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã, 1968.

MATTOS, Paulo Ayres. **Mais de um século de educação metodista**. Piracicaba/SP: Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino/COGEIME, 2000.

MENDONÇA, Antônio Gouveia. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: Paulinas, 1984.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos. Tecendo educação, história, escrita autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho. Palavras impressas, circulação de ideias: um olhar sobre a coleção *Folhetos Evangélicos*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012. **Anais [...]**. São Cristóvão/SE: [s.n.], 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

RANCIÈRE, Jacques. Sobre a história das mulheres no século XIX. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **As mulheres e a História**. Lisboa: 1993.

REVISTA DO CURSO INTERMEDIÁRIO DA ESCOLA DOMINICAL. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949-1951.

REVISTA DO PROFESSOR DA ESCOLA DOMINICAL – INFÂNCIA. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949-1951.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista de direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

TRANJAN, Judith. Entrevista concedida a Priscila de Araujo Garcez, em 31 de março de 2017.

VOZ MISSIONÁRIA. São Paulo: Imprensa Metodista, 1952-1968.



ENTRE FLORES: DOCÊNCIA, ABOLICIONISMO E LETRAS NA TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DE CACILDA FRANÇIONI DE SOUZA

Sirlene Ribeiro Alves



Fonte: *Revista Illustrada*, ed. 496, ano 13, 1888, p. 5

As flores, muitas vezes, são representações do universo feminino, por sua delicadeza e beleza. Na campanha abolicionista tiveram grande valor simbólico, as camélias representavam a liberdade, usadas na lapela, jogadas ao palco ao final de muitos discursos e apresentações, ou dadas por escravizados e abolicionistas a determinadas autoridades, desempenhando um papel significativo na luta antiescravista. Carregadas de afetos, as flores transmitem felicitações e demonstram carinho, essas algumas vezes foram oferecidas a Cacilda Francioni de Souza, mulher que congregava a representatividade feminina e a luta antiescravista, em suas apresentações musicais nas Conferências Emancipadoras ou pelo reconhecimento como educadora por suas alunas e seus pares.

Cacilda Francioni de Souza foi uma mulher negra livre, que viveu no período da escravidão e do pós-abolição, militou na causa abolicionista, fez do magistério sua carreira profissional e se sobressaiu na produção de livros didáticos sobre literatura. Sua vida chama atenção para as táticas que diversos homens e mulheres negras(os) utilizaram nesse período para superar as dificuldades, “[...] muitas vezes convertendo-as em oportunidades para atingir seus objetivos, permitindo que alguns deles conquistassem um lugar e uma identidade reconhecidos naquela sociedade desigual” (VILLELA, 2018, p. 348). Os estudos referentes ao movimento abolicionista brasileiro, assim como sobre a intelectualidade do período, destacam inúmeros intelectuais negros que militaram pela causa, mas ainda carecem de pesquisas que deem visibilidade para as mulheres, principalmente para as negras. Assim, destacarei não somente sua atuação, mas aspectos educacionais, seja na sua formação ou em sua carreira profissional, como um meio de emancipação, distinção e ascensão social.

O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa de cunho documental, amparada por alguns anúncios jornalísticos, que nos revelaram algumas de suas atuações no movimento abolicionista, como também no pós-abolição, cruzando com pequenos resumos biográficos encontrados (SOUZA, 1902; BERNARDES, 1989; GUIMARÃES, 2011; SILVA, 2018). Como repertório teórico-metodológico, utilizaremos a conjugação da História Social da Educação, a História dos Intelectuais e a Micro-história, para destacar seu posicionamento intelectual e sua rede de sociabilidade.

Nos últimos anos, a trajetória dos intelectuais e do pensamento social ganhou espaço dentro da História e da História da Educação, mostrando a articulação entre essas áreas, com significativas contribuições e mudanças de perspectivas. Autores como Sharpe (1992), Burke (1992) e Thompson (1987) questionaram o viés tradicional da História, propondo uma nova perspectiva. Seria uma mudança de foco, em que pessoas e grupos que foram silenciados, invisibilizados no processo histórico, apenas vistos como vítimas, no máximo espectadores de um processo de dominação no qual pouco participaram, e assim seriam reconhecidos como protagonistas e sujeitos históricos. Aliado ao método biográfico e da micro-história, nas quais as trajetórias individuais podem ser minuciosamente observadas e compreendidas, destacando detalhes que não seriam perceptíveis às macroanálises (GINZBURG, 1989), podem auxiliar na construção de outros referenciais para a compreensão do conceito de intelectuais dentro da História. Principalmente da intelectualidade negra, em que suas histórias de vidas, marcadas por questões de classe, raça e gênero, foram determinantes para a construção de seu pensamento, posicionamento social e produção de conhecimentos.

Assim, adotamos a categoria de intelectual e educadora negra para compreender a atuação de Cacilda Francioni de Souza no período Imperial e nos primeiros anos da República, considerando sua experiência como uma mulher negra, observando seu engajamento político, suas redes de sociabilidades e sua ação docente. Levantamos, também, questões sobre os processos de emancipação da mulher durante os finais do século XIX e inícios do século XX, assim como os processos de inclusão social da população negra através da educação e de processos de escolarização. Ressaltando que dentro da História da Educação Brasileira, ainda necessitam de estudos que se debruçam sobre as experiências de homens e mulheres negras para o pensamento educacional e seu processo de ampliação e democratização.

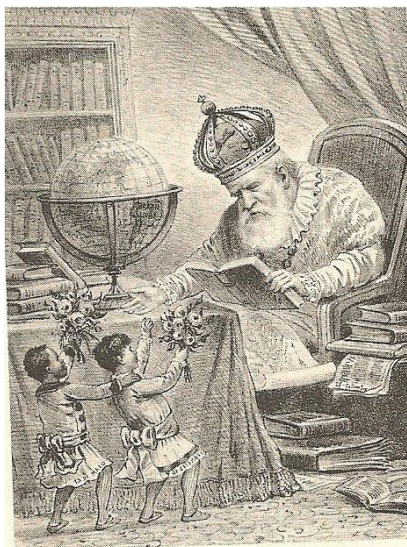
FLORES NO ABOLICIONISMO

[...] interrompida várias vezes por bravos e coroadas por flôres e geraes aplausos.

(Gazeta da Tarde, 07/02/1881, ed. 00033, p. 1)

As camélias, flores de origem asiática, se tornaram símbolo da liberdade e do abolicionismo brasileiro. O cultivo das camélias por escravizados fugidos no *Quilombo do Leblon*, que, de acordo com Silva (2003, p. 2) seria “[...] um quilombo simbólico, feito para produzir objetos simbólicos”. Um território

protegido por José de Seixas Magalhães¹, influente abolicionista e comerciante português, naturalizado brasileiro, que tinha proteção da Família Real para abrigar os escravizados. Muitas das flores cultivadas no Leblon eram encaminhadas às autoridades imperiais, como para a princesa Isabel.



Crianças negras entregam buquês de camélias ao imperador d. Pedro II.

Fonte: SILVA (2003, p. 44).

Segundo Silva (2003), a princesa Isabel recebia periodicamente as camélias do Quilombo do Leblon, que enfeitavam sua mesa de trabalho e sua capela particular no Palácio das Laranjeiras, sua residência. Também revela que a herdeira do trono usou essa flor na lapela em outros momentos, chegando a receber, na assinatura da Lei Áurea, um buquê entregue pela Confederação Abolicionista (figura 1) e por José Seixas, em nome do *Quilombo Leblon*. Ressaltamos que perto do fim da escravidão a princesa escolheu o título de *Batalha das Flores* para uma espécie de passeata nos dias carnavalescos pelas ruas de Petrópolis, em que comparecia toda sua família com o intuito de arrecadar fundos para compra de cartas de alforrias.

A atuação da princesa Isabel no movimento abolicionista traz o questionamento sobre o envolvimento feminino dentro da luta antiescravista. De acordo com Silva (2014, p. 33), “[...] revisando a produção historiográfica que trata do movimento abolicionista, é possível perceber que existe um hiato historiográfico acerca da participação feminina num período tão importante da história do Brasil”. Apesar desse hiato destacado pelo autor, estudos atuais (SILVA, 2018; MACHADO, 2018) demonstram como as mulheres participaram ativamente desse processo, não somente as de elite, como também das classes populares, mulheres negras e escravizadas.

É nítido que a vivência no cativeiro marcou os homens e as mulheres negras, porém, não podemos deixar de pontuar que o regime teve formas de atuação, de subjugação, de exploração, que imprimiu marcas diferenciadas entre o corpo feminino e o masculino. A mulher, para além de ter sua força de trabalho explorada, como qualquer trabalhador escravizado, sofreu com abusos sexuais, sofreu com sua

¹ Para saber mais sobre José Magalhães Seixas e o Quilombo do Leblon, consultar Silva (2003).

capacidade genitora, sofreu enquanto mãe (DAVIS, 2016). Machado (2018) analisa como as mulheres escravizadas encontraram espaço de luta e resistência dentro do movimento abolicionista, utilizando da retórica da feminilidade maternal, que lhes fora negada, as mulheres escravizadas alcançaram o campo jurídico, as associações e os livros de ouro, se tornando maioria nos processos de libertação. A autora destaca o trabalho de Camillia Cowling que analisa os processos jurídicos de libertação solicitados por escravizadas tanto para si como para seus filhos, no Rio de Janeiro e em Havana, chamando atenção para um dado até então desprezado pela historiografia do período, as mulheres foram presença marcante, e talvez até majoritária, no campo judicial. Meios e espaços de luta, nos quais as escravizadas se apropriavam da representação da mãe de família, para reivindicar e conquistar sua liberdade e dos seus filhos.

Não podemos desprezar que, neste contexto, as mulheres escravizadas também estavam presentes nas conferências abolicionistas. Elas apareciam nas festividades organizadas pelo movimento como uma forma de sensibilizar, já que a libertação de escravizados(as) era utilizada na retórica da compaixão cristã e moralizante. Fazia parte das conferências a entrega de cartas de liberdade como estratégia de sensibilização dramática: “[...] as artes produziram a atmosfera sentimental para o clímax. Um escravo sorteado ia ao tablado receber sua manumissão, comprada com a arrecadação na porta do teatro – em média, 300 mil-réis” (ALONSO, 2015, p. 137). E é possível imaginar que outros escravizados e escravizadas procurassem estar presentes nas conferências, a fim de estabelecer contato com os abolicionistas e com as organizações que lhe auxiliassem no seu sonho de liberdade. O fato é que a simples presença nesses espaços possibilitava a essas pessoas um maior contato com questões sociais e políticas, tendo um caráter instrutivo, pois esses eventos apresentavam teses que proferiam sobre assuntos diversos ligados à escravidão, gerando reflexões e, quem sabe, até mobilização. Conforme nos lembra Salles (2011, p. 264) “[...] não cabe dúvida que o escravo foi agente histórico, que contribuiu para moldar o mundo em que viveu e que participou ativamente de sua destruição”.

Através de uma imagem na *Revista Ilustrada* (figura 3), podemos pensar na participação feminina e na libertação de escravizadas. Ela se refere à Conferência realizada em 10 de agosto de 1886, no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, com a soprano russa Nadina Bulicioff apresentando Aida, uma peça que representava a filha do rei da Etiópia, que fora escravizada. Além da atração principal ser uma cantora, de contar a história de uma personagem feminina, na imagem podemos observar um número considerável de mulheres, não somente no palco, como também na plateia e nas tribunas. No palco, um grupo de senhoras e uma criança que seguram buquês de flores; no lado contrário, outro grupo representando as sete escravizadas que foram libertadas, uma delas sendo abraçada pela Nadina; e ao centro, José do Patrocínio com as tão representativas cartas de liberdade.



Anos antes, um pequeno anúncio destacava na conferência N. 10 em seis de setembro de 1880, que o Dr. Nicolau Moreira chama a atenção para a plateia feminina e sua numerosa presença, assim como para a participação amadora de Cacilda de Souza na apresentação musical (*Gazeta da Tarde*,

27/09/1880, Ed. 00068, p.1). Apesar de ser livre, Cacilda Francioni de Souza era uma mulher negra e sua representatividade dentro dessas conferências podia ser simbólica. Sobre a participação de pessoas negras no movimento abolicionista, José do Patrocínio argumenta:

[...] pode haver nada de mais santo e de mais nobre do que estarmos nós, de raça africana, trabalhando, dia e noite, para livrar nossos irmãos dos bárbaros ferros do cativeiro?! (*Aplausos*). O que seria torpe, o que seria infame, [...] é se nós, por medo, [...] não estivéssemos na vanguarda, entre os primeiros combatentes, dispostos a tudo a vencer ou morrer, pela mais santa das causas; causa que é toda nossa pelo sangue, pela cabeça e pelo coração. (*Aclamações. Repetidos aplausos*). (PATROCÍNIO *apud* ALONSO, 2015, p. 135).

Cacilda Francioni nasceu em 18 de junho de 1858 na cidade do Rio de Janeiro, e não temos detalhes sobre seus pais e sua origem social. Naquele momento, grande parte da população livre das cidades brasileiras era composta por pessoas negras, mas como nos adverte Pinto, “[...] numa sociedade escravista, por óbvio, não importava o caminho tomado, uma pessoa negra e livre sempre seria interpelada pelos assuntos e espaços do escravismo” (PINTO, 2018, p. 184).

Na dedicatória de seu livro, *Resumo da História Literária*, Cacilda informa que trabalhava no magistério desde 1875. Ela ofereceu essa obra às suas alunas, afirmando que a docência seria a “[...] carreira mais elevada e mais útil, a que se destina a mulher em qualquer nação cultivada pelo saber, pela moral e pelo civismo” (SOUZA, 1902, p. V). É interessante observar como usa essa parte de seu livro para incentivar e ressaltar a posição na mulher na busca por educação e por uma carreira profissional.

Antes de conseguir reconhecimento no magistério, mas concomitante a ele, Cacilda se dedicou à abolição da escravatura. Ao lado de seu esposo, o abolicionista, republicano e socialista negro Vicente Ferreira de Souza, Cacilda passa a frequentar e se apresentar nas *Conferências Emancipadoras*, uma série de eventos realizados entre 1880 e 1881 que foram importantíssimas na campanha abolicionista. Ela conjugava a luta abolicionista com a carreira docente, como professora adjunta da escola pública da freguesia de Candelária.

Ela foi reconhecida pelo movimento como a primeira mulher a participar da causa, na conferência de número 28, idealizada para reconhecer e dar visibilidade à participação feminina na causa da abolição (*Gazeta da Tarde*, 07/02/1881, ed. 00033, p. 1). A conferência contou com grande público feminino, e, no mínimo, 6 figuras femininas se apresentaram. O orador Vicente de Souza agradeceu o envolvimento de mães, esposas, irmãs e filhas que estavam na luta abolicionista, destacando a participação de sua senhora: “A Phantasia do Fausto para violino e piano pela Sra. D. Cacilda de Souza, a primeira do seu sexo a prestar auxílio á Santa Causa da Abolição, e pelo violinista Cantalice foi interrompida várias vezes por bravos e coroadas por flôres e geraes aplausos” (*Gazeta da Tarde*, 07/02/1881, ed. 00033, p. 1).

A partir de 1881, vários nomes femininos ganham destaque nas apresentações artísticas do movimento. Das quais podemos citar, além de Cacilda de Souza, Joronyma Moraes Sarmiento, D. Engelina Accioli, Alice Clapp, Eugenia Baldraco, Carlota Luiz, Luiza Regadas, Luiza Mallio, Esmeralda A.

Marques, Honorina Rosa Ferreira, Joanna Midosi, entre outras. Porém, a participação feminina não ficou restrita à ornamentação, decoração e apresentações artísticas, como na fundação de organizações exclusivamente femininas².

Na *Gazeta da Tarde* foi divulgado: “No dia 14 de dezembro, às 7 horas da tarde, terá lugar a inauguração dessa auspiciosa Associação, fundada por illustres senhoras, dedicadas á Santa Causa da Abolição” (*Gazeta da Tarde*, 13/12/1880, ed. 00134, p. 2). De acordo com Eduardo Silva (2018), sob a proteção do Capitão Emiliano Senna, homenageando seu genro e abolicionista de destaque, José do Patrocínio, surge essa organização totalmente feminina. Evaristo de Moraes descreve:

Foram primeiras diretoras D. Virgínia Vila Nova, D. Adelina dos Santos, D. Henriqueta Senna. A comissão executiva ficou composta de D. Eponina Senna, Cacilda de Souza e Rosalina de Senna. A vida do clube não foi longa, mas seus serviços foram reais, e a sua influência, grande na modificação da atitude de muitas senhoras que, antes, temiam se manifestar acerca do assunto (MORAES, 1986, p. 52).

Conforme pode-se verificar, o nome de Cacilda é descrito pelo autor na diretoria executiva dessa organização, que posteriormente será presidida por Elisa Sarmiento, vice-presidente Virginia Villanova, tesoureira Henriqueta de Senna e secretária Carolina de Vasconcelos (*Almanak Laemmert*, ed. 0038, 1881, p. 629). Esta organização realizou eventos, esmolou pela causa, entregou cartas de liberdade. E dentro dela, a figura feminina esteve à frente de cargos de liderança e desenvolvendo habilidades políticas, como mostrado por uma diretoria inteiramente feminina, e à frente dos discursos em suas sessões solenes:

Realizou-se ante-hontem, no theatro Gymnasio, a sessão magna do Club Abolicionista José do Patrocínio.

Às 8 horas deu-se começo á festa com a symphonia do Guarany a quatro mãos: seguindo-se um brilhante discurso, pronunciado pela Exma. Sra. D. Adelina Santos (*Diário do Brasil*, ed. 00178, 31/12/1881, p. 2).

Apesar de termos poucas informações sobre essa organização, é interessante observamos sua ligação com a família de Emiliano Senna na região de São Cristóvão. A atuação do Capitão Senna nessa região foi estratégica no embate antiescravista. Sua proteção, amparo e provisão, a escravos fugidos faz com que essa região seja reconhecida como um quilombo pelo próprio movimento abolicionista no pós-abolição:

QUILOMBO SENNA

Situado em S. Christovão, nos limites da Quinta Imperial.

² Lembramos que a inclusão de mulheres em organizações abolicionistas já acontecia desde a década de 1860, como na Sociedade Libertadora 7 de Setembro da Bahia, que aceitou mulheres em sua sociedade (em 1971 contava com 512 sócios, das quais 15 eram mulheres), além de adotar a política de libertação de mulheres escravizadas, principalmente as mais jovens. Compreendemos que tais ações não estabeleceram condições igualitárias de participação entre homens e mulheres, como podemos comprovar em sua diretoria totalmente masculina. Mas, abriu caminho para se pensar as diferenças entre as vivências e experiências femininas e masculinas dentro do processo de escravidão e do próprio abolicionismo.

Era mantido pelo denodado Capitão Senna, e dirigido com carinho por sua digna esposa a Sra. D. Henriqueta de Senna. Esse quilombo foi honrado por vezes com protegidos do imperador.

Soffreu vários ataques da policia escravista, e os repeliu heroicamente (Cidade do Rio, 08/07/1889, ed. 00150, p. 2).

Ali foi fundada a Escola Nocturna e Gratuita da Cancellia, aproximadamente em 1879, que contou com a direção e prestígio do capitão e de sua família. Silva e Mignot argumentam que a criação da escola foi uma iniciativa de Patrocínio, que nela atuou como professor, também revelam que essa instituição era frequentada por muitas “[...] pessoas de cor, a maioria escravos fugidos” (MAGALHÃES JR. *apud* SILVA MIGNOT, 2017, p. 249). Porém, a escola não se limitou a receber somente escravizados, libertos ou pessoas negras, se abriu para outras categorias populares, aceitando sujeitos de diferentes condições sociais, nacionalidades, e como um espaço de combate aos preconceitos (*Almanak Laemmert*, 1882, E. A00040, p. 207-208).

A ligação do Club Abolicionista José do Patrocínio com a Escola da Cancellia pode ser confirmada em um anúncio que fala sobre uma série de leilões realizada por essa instituição, da qual a arrecadação será convertida para causa. O evento foi realizado no Largo da Cancellia, e acabou, por conta de uma grande chuva, sendo finalizado nas dependências da escola noturna (*Gazeta da tarde*, 03/06/1882, ed. 149, p. 2).

Algo que também chama a atenção é uma proposta da Escola da Cancellia em criar um curso para o sexo feminino:

A directoria da escola nocturna e gratuita da Cancellia resolveu levar a effeito a creação de um curso para o sexo feminino, annexo ao seu importantíssimo estabelecimento de educação popular.

Idéa, ha muitos annos, concebida pelo digno fundador da escola da Cancellia, a creação de aulas para mulheres será mais um relevante serviço prestado ao bairro de S. Christovão (*Gazeta da Tarde*, Ed. 00237, 16/10/1882, p. 1).

Ainda que esse desejo necessite de uma maior investigação para que comprove a sua efetivação, a própria intenção de criação nos faz indagar sobre as relações de gênero dentro do abolicionismo. Será que essa proposta partiu das senhoras dirigentes do Club Abolicionista José do Patrocínio? A atuação de Cacilda, enquanto educadora, teria influenciado uma visão da necessidade da educação para escravizadas e libertas?

Cacilda ainda foi homenageada em outras organizações como na inauguração do Club Central dos Libertos: “[...] as senhoras Cacilda de Souza e Julia Regadas receberam o título de sócios benemérito, título este que demonstra reconhecimento por suas ações” (*Gazeta de Notícias*, 20/03/1882, ed. 778, p. 1).

Apesar de comprovarmos um incentivo dos abolicionistas para participação feminina no movimento, quando é criada a Confederação Abolicionistas, em 1883, nenhuma mulher foi convidada a fazer parte de sua diretoria, “fosse na ‘comissão deliberativa’, composta por três representantes de cada uma das 15 sociedades confederadas, fosse na ‘comissão executiva’” (SILVA, 2018, p. 347). Houve uma ampliação da participação das mulheres na esfera pública e política, mas um longo caminho por ocupação de espaços e direitos políticos e civis ainda estava se desenhando.

ENTRE FLORES E LETRAS, O CAMINHO DA DOCÊNCIA

Assim, a sua entrada no bello edificio da escola, receberam-n’a formadas em alas e sob uma chuva ridente de flores.

(O País, 19/06/1896, ed. 4278, p. 1)

Como mencionado, segundo suas próprias palavras, Cacilda Francioni iniciou no magistério com apenas 17 anos. Em 1881, já trabalhava como docente na Escola Pública da Freguesia da Candelária, e sua atuação já era noticiada em alguns periódicos como no *Jornal do Comércio*, quando é mencionado que “Sras. DD. Cacilda da Souza e Carolina Francioni, acompanhadas das alumnas da mesma escola, offerecerão hontem á professora Guilhermina de Azambuja Neves uma penna de ouro delicadamente lavrada” (*Jornal do Comércio*, 06/06/1881, ed. 00156, p.1). A referida professora Guilhermina foi uma mulher de destaque no magistério público da época, escrevendo livros didáticos para serem usados na instrução primária do período, o que revela que Cacilda possuía e buscava o contato com outras mulheres de destaque na docência.

Nesse momento, a campanha abolicionista estava a pleno vapor, Cacilda participava ativamente das conferências e dos clubes e associações abolicionistas. O que nos leva a questionar: qual o significado de ter como referência uma professora negra e abolicionista na formação de crianças em uma escola pública em plena sociedade escravista?

Também devemos destacar seu empenho e dedicação aos estudos, Cacilda frequentou a Escola Normal da Corte, até aproximadamente 1887. Em um relatório apresentado pela Instrução Primária e Secundária ao Ministério do Império, Bandeira Filho, inspetor geral da instrução, argumenta:

Tenho empregado as medidas ao meu alcance para induzir os adjuntos a frequentarem as aulas da Escola Normal, afim de habilitarem-se para os exames e augmentarem os seus conhecimentos em vantagem do ensino. Na primeira visita que fiz á escola Normal, verifiquei que bem poucos professores adjuntos aproveitavam-se do ensino gratuito fornecido naquela instituição, creado pelo Estado para auxiliar o preparo do professorado público (Relatório do Estado da Instrução Primária e secundária, 15/02/1884).

No mesmo documento, o nome de Cacilda Francioni de Souza aparece como professora adjunta que assumiu a direção interina da 2ª. Escola primária de meninas da freguesia de Santana, em um curto período de 27 de agosto a 09 de setembro de 1883.

No período do pós-abolição, Cacilda continua trabalhando no magistério, assumindo funções de destaque. Em 1890, Cacilda assume a diretoria da 2ª. escola feminina primária do 2º. Grau, e passa a fazer parte do Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Já em 1892 assume as cadeiras de português e caligrafia, acumulando também o cargo na direção da escola para meninas (*Almanak Laemmert*, 1893, ed. A0050, p. 1330). A instituição dirigida por ela no Largo do Machado é vista como referência pelo número de alunas que a frequentam, chegando a 120 alunas no ano de 1897 (*O País*, ed. 4901, 06/05/1898, p. 2).

Parece-nos que uma das funções que lhe deu mais prazer foi quando assumiu a cadeira de Português e Literatura, em 14 de abril de 1897, na Escola Normal da Corte, segundo suas palavras: “Na situação de lente da escola normal, acolhi, ensinei, distingui, justamente, a muitas discípulas, hoje, colegas, dignas de oferta e dedicatória semelhante” (SOUZA, 1902, p. V).

Sua nomeação acontece juntamente com o professor negro Hemetério José dos Santos³ no curso noturno (*Almanak Laemmert*, 1898, ed. A0055, p. 290). O professor Hemetério participou do movimento abolicionista, proferindo o discurso da 34ª Conferência Emancipadora, também doou livros de sua autoria para a Escola da Cancellaria, mas sua principal atuação estava no campo político-pedagógico. É interessante observarmos a participação de professores negros no curso noturno da Escola Normal do Distrito Federal. De acordo com Silva (2000), Coema Hemetério dos Santos Pacheco, filha do professor Hemetério Santos, entrou para o curso noturno dessa instituição em 1895, o que nos permite pensar na possibilidade dessa jovem ter sido aluna de Cacilda Francioni. Já em 1911, Coema assumiu como professora substituta a cadeira de português do curso noturno dessa instituição, o que nos faz presumir que tenha assumido a vaga que era ocupada por Cacilda. Será coincidência a indicação de pessoas negras para o cargo docente do curso noturno? Quais sujeitos fariam parte do corpo docente do curso noturno nessa instituição? Como professora negra, Cacilda poderia ter influenciado positivamente outras jovens negras à carreira docente?

Sua dedicação aos estudos e à docência teve como consequência a escrita de três livros de sua autoria. A primeira publicação que conhecemos é de 1895, um relatório apresentado à diretoria geral da Instrução Municipal da Capital Federal, denominado *O ensino público primário na França e na Itália*, sendo assim apresentado pela *Revista Ilustrada*, “[...] um bom repositório de informações e de factos observados pela auctora, que com esse livro prestou um bom serviço ao ensino publico” (*Revista Ilustrada*, 1895, ed. 00677, ano 20, p. 6). Outras duas publicações foram dedicadas ao ensino

³ Hemetério dos Santos nasceu em 1858 na cidade de Codó no Maranhão, filho de uma escrava chamada Maria, foi registrado como livre. Chegou muito jovem na Corte (16 anos), onde conseguiu ser professor trabalhando em instituições reconhecidas como a Escola Normal do Distrito Federal e o Colégio Militar, sendo o primeiro professor negro dessa instituição. De acordo com Santos (2019), Hemetério fez do magistério sua carreira e espaço para luta contra o sistema escravista e racista. Apesar de não estar na linha de frente do movimento abolicionista, escreveu livros que falavam do sistema escravista e da necessidade de enfrentamento deste, fez alianças com abolicionistas, participou das conferências e se dedicou a um combate antirracista no campo político-pedagógico.

da literatura, *Noções de Litteratura Nacional* (1896) e *Resumo da História da Literária* (1902). Sobre esses trabalhos, a autora afirma:

São dois livros, partes inseparáveis no curso do ensino das letras pátrias, estes confiados ao juízo dos capazes; são a prova do labor, do estudo, recorrendo ás melhores fontes, comparando opiniões de propectos, respigando, recolhendo, compilando e, conseguindo, conforme a meu juízo e a meu empenho, doar aos letrados livro de codificação das producções da mente inspirada e esclarecida de meus compatriotas (SOUZA, 1902, p. VII).

Naquele momento, a imprensa começa a relatar o trabalho bibliográfico de mulheres. Sobre o livro *Noções de Litteratura Nacional* e outras obras femininas, há um comentário em *O País*:

Há dias a estimada professora publica D. Cacilda de Souza appareceu também com um livro didáctico, um simples livro de leitura em cujas as páginas os nossos prosadores e poetas, segundo me consta, são biographados, e commentados com singular inteligência.

Satisfazem-me todas essas manifestações da actividade litteraria de algumas senhoras brasileiras que não se limitam a desempenhar na sociedade o papel a que as mulheres se acham reduzidas pelo egoísmo dos homens, e reclamam dignamente o direito de pegar a penna para dizer o que pensam o que sentem(O PAÍS, 05/07/1896, ed. 04294, p. 1)⁴.

A nota não somente traz boas recomendações do livro, como também destaca seu caráter didático e sua singularidade em trabalhar somente autores brasileiros. De igual forma, exalta o trabalho de escrita das senhoras brasileiras⁵, que neste momento estavam ganhando espaço no campo intelectual.

De acordo com Guimarães (2011), esta publicação tinha por objetivo auxiliar suas alunas de acordo com o programa oficial da época, através do Decreto N. 981 de 8 de novembro de 1890, que regulamentava a educação primária e secundária no Distrito Federal. O autor declara: “o compêndio da professora Cacilda F. de Souza foi publicado com o título igual a um dos pontos de estudos do segundo ano que aparece no Decreto Ministerial. Desta forma, podemos concluir que foi escrito para as aulas daquele ano” (GUIMARÃES, 2011, p. 4).

Um trabalho extenso com 410 páginas, publicado por Laemmert & C. Editores, dividido em duas partes, contendo na primeira parte um resumo da história literária brasileira do século XVI ao século XIX e a biografia de autores contemporâneos, e trechos de obras literárias desses autores na segunda parte, destacando autores brasileiros. O que revela uma posição política, mas também uma estratégia para alcançar certa área ainda não explorada.

⁴ Nesta matéria é comentado o trabalho de mais duas escritoras: Julia de Almeida, com o *Livro das Noivas*, e Ignez Sabino, com as obras *Mulheres Illustres do Brazil* e *Noites brasileiras*.

⁵ Outras professoras também se dedicaram à autoria de livros didáticos nos oitocentos, como a já citada Guilhermina de Azambuja Neves. Sobre a temática de professoras e autoras de livros didáticos, consultar Silva (2008) e Teixeira (2010).



Fonte: *Gazeta da Tarde*, 15/08/1896, ed. 00226, p. 3.

Os editores anunciaram o lançamento da obra em diversos jornais, sendo o livro vendido por 5\$000. Em alguns anúncios, o livro de Cacilda ganhava destaque, mas os editores aproveitavam para anunciar, em menor destaque, outras publicações sobre literatura de Silvio Romero. O que nos permite comparar o valor cobrado pelas obras de Silvio Romero e a obra de Cacilda; o livro *Estudos da Literatura Contemporânea* do autor custava 4\$000, um pouco abaixo da obra da professora, já o livro *Estudo sobre a Poesia Popular no Brasil* custava o mesmo valor 5\$000.

Apesar de um grande número de recomendações e críticas positivas, o livro não é aceito pelo Conselho de Instrução Municipal (*Jornal do Comércio*, ed. 00201, 19/07/1896, p. 1). Mas foi adotado pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro em 1897, o que pode ter sido sinônimo de reconhecimento de sua qualidade, tendo em vista que as escolas militares eram consideradas referência para o sistema educacional brasileiro (*O País*, 12/03/1897, ed. 4546, p. 5).

Essa publicação teve uma nova edição em 1902, com algumas alterações em seu formato e com uma série de comentários publicados sobre a primeira edição, na qual elogiavam a obra. Nesse mesmo ano, a professora lançou outro livro, *Resumo da Historia Litteraria*, pela mesma editora, Laemmert & C. Editores. Porém, essa nova publicação se destinava aos alunos e alunas da Escola Normal, dessa forma, contemplava com seus livros didáticos tanto o ensino primário quanto o secundário. Eram 450 páginas sendo anunciados juntamente com outros livros didáticos da editora e com obra anterior, *Noções de Literatura Nacional*, cada uma com o valor de 5\$000.

Com essas publicações, se percebe que Cacilda passou a ser vista como um exemplo da intelectualidade feminina no seu tempo. Sendo seu nome mencionado numa nota que questiona a impossibilidade da participação de mulheres na Academia Brasileira de Letras. Em uma nota de 1911, publicada no *Jornal do Comércio* denominada *Apontamentos*, o autor que assina como S. R. menciona a vaga aberta na Academia Brasileira de Letras pela morte de Raymundo Correa, comentando o prestígio

que essa instituição vem ganhando, o interesse e a curiosidade que essa lacuna tem causado, gerando um intenso debate em torno dela e levantando uma séria questão: a participação de mulheres na Academia. Sobre este ponto, o autor declara:

Nesta época em que o elemento feminino está seriamente disposto a acabar com as prerrogativas e os privilégios que continuam inexplicavelmente monopolizados pelos homens, não é admirar que semelhante questão tenha sido trazida á baila, tanto mais quanto não se podem negar os valiosíssimos serviços prestados pela mulher á literatura nacional.

São serviços como esses que não se precisam encarecer porque não ha quem desconheça o valor dos nomes illustres de Adelina Lopes Vieira, Amelia de Freitas Bevilaqua, Aurea Pires, Auta de Souza, Cacilda Francioni de Souza, Carmem Dolores, Elvira Gomes, Francisca Julia, Ibrantina Cardona, Ignez Sabino, Julia Cezar, Julia Cortines, Julia Lopes de Almeida, Luiza Leonardo, Maria Clara da Cunha Santos, Narciza Amalia, Perciliana Duarte de Almeida e Zalina Rolim, escriptoras todas notabilíssimas e as quaes as poesias, o conto, a novella, o romance, o folhetim, a chronica e a critica devem páginas dignas dos maiores e mais sinceros applausos. (Jornal do Commercio - Edição da Tarde (RJ) – 15/11/1911, ed. 00642, p. 2).

Até 1951 era prescrito que “brasileiros que tenham, em qualquer dos gêneros de literatura, publicado obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livro de valor literário” poderiam concorrer a uma de suas cadeiras. Com a primeira candidatura feminina em 1930, de Amélia Bevilaqua, a Academia se pronuncia alegando que o termo “brasileiros” se referia apenas aos escritores do sexo masculino. Devemos notar que, apenas 14 anos após a fundação, essa instituição já é questionada quanto ao aceite de mulheres, mas somente em 1977 se concretiza a entrada feminina na Academia, com a aprovação de Rachel de Queiroz.

Reconhecimento que se estendeu, e, 23 anos após a morte de Cacilda, ainda encontramos uma nota jornalística com uma citação de seu livro. Nela, Paschoal Carlos Magno apresenta um livro de Alexandre Passos com a biografia de Agrário de Menezes, um escritor romântico do século XIX, e usa os argumentos da professora que o considera um dos mais importantes representantes do drama no Brasil, visão contrastante à de Silvio Romero e João Ribeiro que menosprezavam o trabalho de Agrário (*Correio da Manhã*, 18/12/1956, ed. 19551, p. 19).

A relação e a comparação entre as obras de Silvio Romero e de Cacilda Francioni de Souza aparecem em diversas críticas e notas publicadas, visto que ambos se dedicaram ao estudo da Literatura. Apesar da professora ter ganhado reconhecimento por seus escritos, tanto que a Laemmert & C. Editores investiu em uma segunda publicação, o espaço reservado pela História a ambos não é a mesmo. A memória de Silvio Romero é lembrada nas pesquisas sobre essa temática, e Cacilda, ainda que citada, pouco se conhece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cacilda Francioni de Souza faleceu no Rio de Janeiro em 22 de junho de 1933, sem deixar filhos, mas com importantes contribuições. Seu exemplo como mulher negra na luta abolicionista, em um momento em que as diferenças de gênero afastavam o sexo feminino de determinados espaços públicos e questões políticas, pode ter servido de exemplo, estímulo e inspiração. Sua dedicação aos estudos e ao desenvolvimento profissional deixaram frutos que foram reconhecidos na sociedade da época, como os vários anúncios que a apresentam como uma docente dedicada e tratada carinhosamente por suas alunas, e que demonstram a qualidade da instituição dirigida por ela.

Os livros publicados por Cacilda dialogam com sua prática pedagógica, mostrando suas próprias reflexões sobre o campo da literatura, e os conteúdos e conceitos que acreditava serem necessários para suas alunas, ressaltando os autores brasileiros em relação à produção estrangeira. Mesmo tendo livros didáticos, que na época foram comparados ao trabalho de Silvio Romero, os dois autores não possuem o mesmo espaço na história e na memória da educação brasileira. Além disso, reconhecer a trajetória de Cacilda contribui para representar o trabalho intelectual de mulheres negras no pós-abolição, apesar da invisibilidade historiográfica que tradicionalmente marcou e marca certos grupos sociais.

A trajetória de Cacilda Francioni de Souza nos auxilia a problematizar as questões de raça, classe e gênero, estabelecidas no período da abolição e do pós-abolição. Auxiliando a desconstrução de certos estereótipos que foram estabelecidos e permitindo pensar o lugar ocupado e alcançado pela mulher negra em uma sociedade extremamente desigual, seus modos de ação, luta e resistência, sua conquista de liberdade e emancipação social. Como também nos auxilia a perceber os processos de seletividade produzidos e mantidos pela história através do tempo. Mais do que reconhecer e dar visibilidade a essa personagem, esse trabalho propõe um olhar crítico sobre o passado que permita conexões com o presente e a projeções futuras.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALVES, Sirlene Ribeiro. Música, docência e letras: no caminho de liberdade de Cacilda Francioni de Souza. **Revista TransVersos**, [s.l.], n. 20, p. 175-196, dez. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/55243>. Acesso em: 12 maio 2021.
- BERNARDES, Maria T. C. C. **Mulheres de ontem?** Rio de Janeiro- Século XIX. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.
- BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro, RJ: Difel., 1989
- GUIMARÃES, Anselmo. Culturas escolares nas escolas primárias na segunda metade do século XIX: o livro Noções de Literatura Nacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E LIBERDADE, 5., 2011. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: 2011.

MACHADO, Maria Helena P. T. Escravizadas, libertandas e libertas: qual liberdade? *In*: LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila; REIS, Daniel Aarão (org.). **Instituições nefandas [recurso eletrônico]**: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. p. 327-338.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**. Significados da liberdade no Sudeste Escravista. Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MORAES, Evaristo. **A campanha abolicionista (1879-1888)**. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

PINTO, Ana Flávia M. **Escritos de Liberdade**: literatos negros, racismo, e cidadania no Brasil oitocentista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

PINTO, Ana Flávia M. Vicente de Souza: intersecções e confluências na trajetória de um abolicionista, republicano e socialista negro brasileiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 66, p. 268-286, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862019000100267 Acesso em: 27 abr. 2020.

SHARPE, Jim. A História Vista de Baixo. *In*: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Alexandra L. O saber que se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 18, n. 3 (48), p. 1-29, 2018.

SILVA, Eduardo. Sinhás e sinhazinhas avançadas no tempo: a participação de mulheres brancas e negras no underground abolicionistas. *In*: LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila; REIS, Daniel Aarão (org.). **Instituições nefandas [recurso eletrônico]**: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. p. 338 a 360.

SILVA, Luara dos S. Coema Hemetério dos Santos: a “flor de beleza e “luz de amor”. Trajetória de uma intelectual negra no pós-abolição carioca. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus-AM, v. 6, n. 2, out./dez. 2019.

SIRINELLI, François. Os Intelectuais. *In*: REMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-268.

SOUZA, Cacilda Francioni. **Resumo de Literatura Nacional**. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1902.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

VILLELA, Heloísa de O. S. Uma família de educadores “de cor”: magistério, redes de sociabilidade e projetos abolicionistas na capital fluminense (1860-1910). *In*: SECRETO, Maria Verônica. S.; VENÂNCIO, Giselle; VIANNA, Larissa. (org.). **Sujeitos na história**: perspectivas e abordagens. Niterói: Eduff, 2018.



EDUCAÇÃO POPULAR E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa

INTRODUÇÃO

De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir.

bell hooks, 2017.

Escrevo o presente trabalho em tempos de muita perplexidade e tristeza diante da pandemia da Covid-19, que tem interferido duramente na vida das classes populares, composta majoritariamente pela população negra, que, infelizmente, nos últimos meses, tem sido a mais afetada pelos impactos da pandemia. Nesse sentido, pensando a escrita como uma forma de afirmar a vida, o trabalho em tela deriva-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, que objetiva compreender e problematizar as trajetórias escolares e os processos formativos que impulsionaram um grupo de mulheres negras das classes populares, ex-estudantes do Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP), a lutar pelo acesso à universidade pública, investigando suas experiências no PVPPP.

O trabalho objetiva inventariar e atualizar a luta de um curso pré-vestibular popular pelo direito à educação e, em especial, inseri-lo na luta dos movimentos sociais negros por uma *educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1968). Venho compreendendo o Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP) como um espaço de formação política, inspirado por uma pedagogia anticolonial, libertadora e insurgente, tendo como perspectiva política e epistemológica a Educação Popular (HOOKS, 2017; ARROYO, 2012). A Educação Popular é aqui compreendida como uma concepção de educação que busca articular os diferentes saberes e práticas das classes populares, problematizando o capital cultural hegemônico, partindo das experiências de vida dos(as) estudantes.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se insere numa perspectiva qualitativa, de natureza participativa (BRANDÃO, 2003), concebida como uma experiência de conhecimento, e o trabalho de campo não se resume à coleta e produção de dados, mas é direcionado à produção coletiva de conhecimento, configurando um movimento de ação-reflexão-ação coletiva. Como procedimento da pesquisa, tenho realizado entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), a fim de escutar com profundidade um grupo de mulheres negras e ex-estudantes do Pré-vestibular Popular Pedro Pomar.

Do ponto de vista da elaboração deste ensaio, é importante destacar alguns conceitos que fazem parte de sua construção teórico-metodológica, por exemplo, o conceito de “movimentos sociais”, que tem uma centralidade neste estudo. Segundo Alonso (2009), o termo foi cunhado em 1960 para identificar multidões que reivindicavam por mudanças pacíficas (“faça amor, não faça guerra”), inicialmente desinteressadas do poder do Estado. Contudo, Alonso (2009) nos apresenta alterações que ocorreram no cenário, com o desapontar de lutas peculiares que não tinham como base a redistribuição de recursos. Eram movimentos ligados à etnia, ao gênero e estilo de vida, movimentações entrelaçadas e com vasta pluralidade de atores, não apenas oriundos do movimento operário. Em linhas gerais, os

movimentos sociais, que até então eram compreendidos a partir de leituras marxistas, passaram a enfatizar questões sociais de maneira micro, em especial aspectos culturais e identitários.

Ainda em diálogo com Alonso (2009), entendo que os movimentos sociais podem ser compreendidos como uma ação coletiva, composta por atores sociais que compartilham identidades, solidariedade e enfrentam estruturas sociais ou práticas culturais hegemônicas, por meio de seus repertórios de ação em prol de recursos para saúde, educação e moradia, por exemplo. Esses coletivos nascem historicamente em meio a conflitos e tensões, e no caso desta pesquisa, na luta pelo direito à educação superior.

Do ponto de vista deste estudo, os pré-vestibulares populares, concebidos como uma crítica ao caráter classista e elitista das universidades brasileiras, trazem como debate as desigualdades educacionais e raciais, com foco na democratização do acesso ao ensino superior. São considerados um dos movimentos de lutas populares mais importantes do país, cuja pauta é a luta por uma universidade pública menos excludente e o compromisso com uma pedagogia revolucionária de resistência, isto é, uma pedagogia profundamente anticolonial (HOOKS, 2017).

A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: OS NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE

Em uma escala econômica e cultural, as desigualdades presentes nas vidas da população negra têm resquícios incontestáveis dos quase 400 anos em que o Brasil estruturou um dos regimes escravocratas mais cruéis do mundo. O país foi o último da América do Sul a abolir formalmente a escravidão, que tinha uma organização econômica baseada na exploração da força do trabalho de pessoas negras, configurando uma característica estrutural que permanece marcante no panorama em que essa população ainda (sobre)vive. Assim, a ideia de raça e superioridade racial foi – e ainda é – um dos pensamentos que tendem a legitimar as relações de dominação.

Durante o processo de escravização, negros(as) eram considerados(a) a partir de um racismo científico biologicamente inferiores, portanto, indignos de serem remunerados, sem trabalho reconhecido e valorizado monetariamente. Atualmente, considerando os dados da pesquisa “Desigualdades Sociais cor e raça Brasil” (IBGE, 2019), dos 13,5 milhões vivendo em extrema pobreza, 75% fazem parte da população negra. O levantamento nos mostra a desproporcionalidade se considerarmos que pretos e pardos representam 55,8% dos brasileiros que se declararam pretos ou pardos.

No contexto pandêmico, especialistas indicam que a pobreza extrema na qual vivem muitos brasileiros dobrará nos próximos meses. A edição extraordinária da pesquisa Pnad Covid-19, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), aponta que pretos e pardos estão entre os 20% dos 19 milhões de brasileiros que foram afastados do trabalho em maio, e os brancos 16,1%; e entre eles, 9,7 milhões ficaram sem pagamento. Apenas 9% dos pardos e pretos puderam exercer *home office*, enquanto 17,6% dos brasileiros de cor branca puderam aderir a essa iniciativa. A Covid-19 fez, ainda,

com que 28,9% da população negra deixasse de procurar trabalho, os brancos somaram 18,7% neste mesmo requisito, aumentando, portanto, o desemprego e, por consequência, a grave situação de pobreza no país.

Os dados revelam as dificuldades a que está sujeita a população negra, em diversos aspectos, e que são acentuadas neste momento pandêmico, em que situações cotidianas ecoam o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira. Contudo, ao refletimos sobre a divisão social do trabalho, constatamos que negros(as) ainda permanecem historicamente em franca desvantagem em relação aos brancos, na disputa por mobilidade social ascendente, que ocorre através da transição de um sujeito de uma classe social baixa para uma classe social alta.

O conceito de racialização opera nas relações de trabalho, definindo – através do poder mundial eurocentrado – quem é a mão de obra que deve ser explorada, logo, a divisão por raça continua sendo determinante para a divisão social do trabalho. Quijano (2005) analisa a questão da colonialidade como um padrão de poder que opera por meio da naturalização da inferioridade de povos, culturas, raças e conhecimentos, mantendo a reprodução das relações de dominação. Ou seja, uma perspectiva de conhecimento excludente que marginaliza e inferioriza como primitivo o não europeu, o colonizado, enquanto reconhece o colonizador como produtor competente da modernidade, sujeito de cultura e racionalidade.

A colonialidade do poder teve encadeamentos que marcaram a existência da população negra. A diáspora desapropriou milhares de sujeitos das suas identidades históricas. No Brasil, por exemplo, desembarcaram cerca de 5 milhões de africanos escravizados, sequestrados para serem vendidos como mercadoria. Muitos insistem em esquecer, mas somos parte de um país que negocia(va) carne humana e que faz apenas 130 anos que essa prática colonizadora teve legalmente o seu fim.

Diante disso, a população negra luta até hoje pela restituição de sua identidade. Nós não sabemos de qual parte do continente africano são nossos ancestrais, pois o direito de saber sobre a nossa linhagem nos foi negado historicamente. Tentaram silenciar a nossa identidade étnica da história, nos vetando um contexto que nos daria capacidade para nos compreendermos enquanto brasileiros afrodescendentes. Contudo, graças à cultura da oralidade geracional e os movimentos negros, temos nos mantido em forte resistência, assim como nossos ancestrais. Se não fossem as lutas dos movimentos negros, em diferentes expressões, com todas as suas divergências e percalços, muito do que sabemos sobre a questão racial e o continente africano permaneceria na invisibilidade (GOMES, 2017).

O racismo é um processo que se materializa em desigualdades de maneiras distintas, que vão além de um preconceito pessoal. O racismo envolve uma relação de poder. Para o jurista Silvio de Almeida (2019), o racismo estrutural é uma discriminação por raça construída e mantida em uma escala mais ampla; é um tipo de racismo que tem o poder de impactar drasticamente nas oportunidades de vida de pessoas, nesse caso negras. Logo, não podemos ser ingênuos em achar que silêncios e obstruções, em especial quando se trata da mobilidade social da população negra, estão relacionados à falta de inteligência, talento ou sequer o que nos falta é o “correr atrás”, uma vez que o racismo distorce a

igualdade de oportunidades. Precisamos romper com esses ciclos de exclusão, pois não restam dúvidas de que as oportunidades mudam vidas.

De todo modo, a perspectiva privilegiada neste trabalho é exhibir a magnitude epistemológica dos movimentos negros e a educação popular. E refutando o lugar social que o imaginário racista nos reserva, o pesquisador negro Sales Augusto dos Santos declara: “os movimentos sociais negros e/ou a população negra brasileira já realizou alguns *inéditos viáveis* na esfera da educação” (SANTOS, 2015, p. 58). Com base nessa afirmativa, o autor problematiza o fato de educadores e cientistas sociais não reconhecerem o papel dos movimentos negros na luta por educação formal e de qualidade. Santos (2015) nos convida a lançar um olhar reflexivo para essa invisibilização que autores negros vivenciam em suas lutas, tal como a reprodução de sua não existência no campo científico, aspecto notório em pesquisas e estudos sobre educação popular, em que feitos e narrativas de intelectuais negros(as) são, inúmeras vezes, ignorados(as).

Sales (*apud* SANTOS, 2015) nos traz como exemplo o professor Paulo Freire e o fato de ele reconhecer, em seus escritos, que a primeira vez que ouviu a palavra *conscientização*, conceito central nas suas ideias, foi através da fala do ativista, sociólogo e afro-brasileiro Alberto Guerreiro Ramos, em conjunto com o filósofo Álvaro Pinto. Para Sales, o fato de Paulo Freire não ocultar que o conceito de *conscientização* não foi uma criação sua, ele reconhece outros estudiosos, nos oferecendo pistas de que este conceito foi forjado na luta contra o racismo.

Essa não teria sido a primeira vez que Paulo Freire anunciava a contribuição de intelectuais negros em suas obras. De acordo com o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, no dossiê “Franz Fanon: O brilho do metal”, durante uma entrevista em 1987, na Califórnia, Freire relatou que, quando estava terminando de escrever a obra *Pedagogia do oprimido*, ganhou o livro *Os condenados da terra*, de Franz Fanon (1961), e que a partir da leitura da obra precisou reescrever o seu livro. Podemos observar semelhanças entre os dois intelectuais. Assim como Fanon, Paulo Freire baseia sua práxis em uma reciprocidade entre o educador e as pessoas que não tiveram acesso à educação formal.

Sobre o percurso dos movimentos sociais negros, Nilma Lino Gomes (2017) afirma: o movimento negro é um educador. Seus estudos são orientados a partir desse reconhecimento. De acordo com a autora, os movimentos negros são produtores de um conhecimento específico que emerge das lutas coletivas. É um “conhecer-com”, em que se aborda o valor epistemológico dessas lutas forjadas nos movimentos sociais, em particular do movimento negro no Brasil.

Para Sales (*apud* SANTOS, 2015), a maioria dos educadores brasileiros, inclusive muitos estudiosos do campo da educação popular e movimentos sociais, ainda não reconhece a participação importante, e até mesmo a centralidade, dos movimentos negros frente à luta por educação formal no Brasil. A resistência em legitimar o movimento negro como ator político e educador nos nega, enquanto pesquisadores, educadores e estudantes, uma reeducação acerca das sabedorias ancestrais desse movimento, que, como já apontado, tem contribuído nas lutas históricas pelo direito à educação.

Contudo, este apagamento histórico não deve ser visto como um movimento epistemológico neutro, afinal, nós fazemos parte de uma sociedade estabelecida em relações de poder, que são legitimadas pela cultura dominante, logo, existe uma voz hegemônica, branca, heteronormativa que se coloca como paradigma e quer falar sobre nós.

E é por isso, entre outras coisas, que afirmamos politicamente que, desde os tempos remotos da escravização, a população negra tem se articulado em coletivos e criado as suas estratégias de resistência em busca do direito à vida, à liberdade, aos processos formativos, à escolarização. No Brasil, homens e mulheres ex-escravizados que trabalhavam e recebiam salários juntavam, coletivamente, dinheiro para comprar cartas de alforrias de outros(as) negros(as) que ainda viviam como escravizados(as). Outro repertório de ação da época era a articulação de negros alfabetizados para ensinarem crianças negras a ler e escrever.

Esses gestos de solidariedade racial nos mostram formas de luta entre os escravizados, atrelada ao compromisso comum entre iguais, que, nesse caso, é a ânsia na busca de restituir sua humanidade por meio da leitura e da escrita. Durante as suas trajetórias de vida, a população negra viveu, e ainda vive, inúmeros processos de opressão, e ser forte e solidário entre si não é (apenas) uma escolha individual, mas um modo possível de garantir formas de sobrevivência.

A partir de pesquisas realizadas pelo IBGE (2019), observa-se que a proporção de negros é maior na faixa de analfabetismo da população brasileira. Os dados indicam que pessoas declaradas negras e pardas representam 9,1% dos analfabetos, e 3,9% são a porcentagem de brancos que vivem na mesma situação educacional. Diante deste panorama, destaca-se a desigualdade educacional presente na trajetória da população negra. O que a pesquisa primorosa de Santos (2014) nos mostra é que, para os movimentos sociais negros, a educação formal de qualidade e que ultrapasse os parâmetros eurocêntricos faz parte do presente e de lutas históricas inegociáveis destes movimentos.

[...] podemos dizer, sem exageros, que os movimentos negros empenharam-se desde seus primórdios no reajustamento das políticas educacionais com vistas a realocar, com justiça e dignidade, um contingente que esteve desde sempre marginalizado da vida nacional, exceto como força de trabalho escravo (SANTOS, 2014, p. 16).

O autor traz o exemplo de lutas organizadas pela escolarização formal em pleno regime escravista, como é o caso do professor negro Pretextato dos Passos e Silva, que em 1853 abriu, em sua própria residência, no Rio de Janeiro, uma escola de instrução para meninos de cor preta. A escola foi uma demanda das famílias dos alunos que a frequentavam. Podemos observar que a população negra já incorporava a ideia de educação como um bem supremo, reivindicando-a e exercendo-a quando possível (SANTOS, 2015).

No pós-abolição, as primeiras formas de mobilizações organizadas coletivamente contra o racismo apareceram visivelmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. De acordo com Sales (2015), com a mudança dos centros hegemônicos de poder para a região sudeste, acentuou-se, em seus estados, a disputa entre brancos e negros no mercado de trabalho. Contudo, foi através do lazer e da recreação

que surgiram as primeiras organizações de pretos e pardos para contestar a discriminação racial, pois, para terem direito à cultura, tiveram que criar seus próprios clubes sociais.

Ainda sobre esse início, Sales (*apud* SANTOS, 2014), em sua tese de doutorado, buscou construir memórias de lutas desta população, trazendo informações sobre a Imprensa Negra, narrando que, no início da década de 1920, circularam em São Paulo os primeiros jornais do “meio negro”, que tinha, dentre os seus objetivos, a discussão sobre as condições de existência dos negros no pós-abolição.

A partir deste movimento, foram lançadas sementes para o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada uma das organizações mais importantes dos movimentos negros. Sua atuação foi tão expressiva que, em 1936, aconteceu sua transformação de movimento social para partido político. Porém, durou pouco, pois no ano de 1937 o golpe deflagrado pela ditadura de Getúlio Vargas dissolveria todos os partidos, entre eles, a FNB.

Sales (*apud* SANTOS, 2014) afirma que foi através da FNB que se deu a criação dos cursos noturnos para educação de jovens e adultos, reconhecida a partir da LDB/96 como uma modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outra organização negra importante na luta antirracista foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, no estado do Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento. Os seus principais objetivos eram formar atores negros engajados na luta contra o racismo e reconstruir a herança africana na sociedade brasileira. O TEN formou atores e atrizes, produtores e diretores negros, sendo muitos(as) empregadas domésticas, operários, pessoas oriundas de favelas que recebiam curso de alfabetização e cursos referentes a conhecimentos gerais e culturais.

Dessa forma, a Imprensa Negra, a FNB e o TEN nos mostram pontos em comum: foram movimentos sociais organizados pela população negra para enfrentar o racismo e lutar por direitos elementares, como a educação formal.

O legado dessas organizações é presente até hoje nos avanços políticos que a população negra alcançou, por exemplo, as políticas de ações afirmativas já eram reivindicadas pelos movimentos negros desde o ano de 1945 (SANTOS, 2014). Dentre elas, a política de cotas foi uma estratégia fundamental que o movimento negro criou para a população negra estar em um espaço educacional historicamente interdito. Afinal, as universidades no Brasil constituem um espaço de poder, e a construção da pretensa superioridade branca se dá também pela presença hegemônica dos(as) brancos(as) na Universidade. Uma vez que o movimento negro entende que a população negra precisa acessar esse espaço, compreendendo-o como direito, mesmo com todas as suas contradições, articulou-se para desordenar essa estrutura, com a criação de cursos populares direcionados à preparação dos estudantes negros e negras.

Por outro lado, a entrada de estudantes oriundos de movimentos sociais e de escola pública em espaços universitários, a partir de ações afirmativas, aponta para transformações relativas à concepção de direitos à educação (ARROYO, 2012). Além disso, enfatiza uma reviravolta no perfil dos coletivos que ingressam aos espaços escolares, que recusam a posição de *destinatários agradecidos*, afirmando-

se como sujeitos de direito, ou seja, compreendendo – política e pedagogicamente – o seu direito à educação.

Arroyo (2012) acredita que essa consciência de direito seja um avanço político trazido pelos movimentos sociais, obrigando as políticas educativas a saírem da lógica verticalizada, nos movendo a repensar nossas identidades docentes e discentes, bem como os currículos de educação básica e de formação de professores(as).

Portanto, em uma perspectiva esperançosa, observamos a presença dos ensinamentos de Paulo Freire na mudança nos perfis dos novos educandos. Afinal, é nítido que os movimentos sociais radicalizam as teorias pedagógicas, trazendo os(as) subalternizados(as) e oprimidos(as) como sujeitos da educação, a partir de processos educativos que prezam a solidariedade e um aprendizado permanente de trocas, o que difere da passividade de uma “educação bancária”, historicamente produzida.

A entrada da pluralidade desses sujeitos torna-os uma “presença interrogante”, que chega às universidades reivindicando seus direitos, buscando ocupar lugares cercados do saber de uma cultura antipública (ARROYO, 2012). Continuando o diálogo com Arroyo, podemos entender que os ex-estudantes de pré-vestibulares populares que adentram às universidades carregam, inevitavelmente, marcas desses coletivos sociais, considerando a formação crítica e política de parte dos movimentos, acredita-se que os estudantes chegam a esses espaços de outra forma. E apontam para uma reinvenção do pensamento educacional posto. E, de acordo com a nossa pesquisa, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar vem fazendo parte da trama entre educação popular e movimentos sociais.

Sabemos que o acesso ao ensino superior no Brasil é marcado pelo acesso majoritário da classe média, tendo como pano de fundo a ideia de meritocracia, o que, por décadas, tem significado a exclusão das classes populares, principalmente de estudantes negros e negras das universidades. Para Almeida (2019), o discurso da meritocracia em uma sociedade marcada por antagonismos de classe, raça e gênero, dentre outras, nos coloca diante de uma manifestação altamente racista, visto que possibilita a conformação ideológica dos sujeitos às desigualdades raciais. No entanto, após décadas do fim da escravização no Brasil, a população negra ainda enfrenta processos árduos na sua trajetória escolar, resquícios de um país colonial e escravagista.

Logo, vale a pena lembrar que todos os dados apresentados neste trabalho só foram possíveis devido às lutas dos movimentos negros, que exigiram veemente a inclusão do quesito “cor” em quaisquer sistemas de informações e registro sobre a população (SANTOS, 2014). Afinal, sem essa especificação nos dados públicos, não seria possível testificar a situação de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra na sociedade brasileira, considerando que somos parte de um país ideologizado por uma democracia racial, ainda muito presente no nosso cotidiano.

O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR PEDRO POMAR COMO ATOR POLÍTICO

O Pré-vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP) se apresenta como um movimento social de luta por educação. Como tal, vive historicamente o desafio de preparar os estudantes para ultrapassarem barreiras institucionais e acessarem o ensino superior, além de se colocar como um espaço de formação de luta popular por direitos negados. Importante ressaltar que o movimento preserva como característica preponderante o fortalecimento da luta no coletivo, em prol do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Como nos ensina bell hooks, “Um ensino que permita as transgressões, um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade” (HOOKS, 2017, p. 25).

O movimento do PVPPP tem construído suas ações e demandas sociais pelo acesso e permanência dos jovens no ensino superior público, buscando, junto a esses estudantes, mobilizações que possibilitem os *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014). Fundamenta-se numa proposta de educação popular que discute e enfrenta *situações-limites*, tornando possível a superação frente a um processo de escolarização marcado por vivências consideradas, por vezes, negativas. A partir de experiências que se assemelham, sujeitos se unem coletivamente e criam seus repertórios de ação para tornar provável uma educação emancipatória, que fortalece o caráter antirracista do PVPPP.

Segundo o professor e pesquisador Renato Emerson dos Santos (2010), a ideia de constituição de cursos pré-vestibulares para grupos populares emerge na década de 1970. De acordo com a sua pesquisa, em 1976, o Centro de Estudos Brasil-África, no Rio de Janeiro, criou um curso voltado para negros ingressarem nas universidades. Na década de 1980, também houve a criação de outros cursos, entre eles o da Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Porém, foi nos anos de 1990 que houve a expansão massiva de cursos vestibulares para este grupo, iniciativa ligada diretamente ao Movimento Negro. Para Santos (2010), essa relação foi crucial na luta por políticas públicas educacionais de acesso e permanência da população negra no ensino superior.

Nesse período, eclodiram os debates sobre questões raciais e as desigualdades latentes ao processo de escolarização, que ficam mais evidentes durante a seleção para o ingresso nas universidades públicas, o denominado vestibular. Um dos cursos mais significativos na época foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que surge como um movimento ligado à Igreja Católica, com vertentes do movimento negro (LISBOA, 2017). O primeiro núcleo do PVNC foi criado em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, em 1993, ligado à militância católica de corte racial. Esse início é fortemente marcado pela presença emblemática do frei David Raimundo dos Santos, que mais tarde criou o Curso Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), também em São João de Meriti.

Diante dessa conjuntura, os cursos que foram sendo criados continuaram seguindo a estrutura organizacional nascida no PVNC, priorizando a organização coletiva e a autogestão. Normalmente, esses cursos não possuem coordenador geral e as decisões são tomadas coletivamente. Outro aspecto desta gestão é a inexistência de cobranças de mensalidades, e os estudantes contribuem com um valor

simbólico, que é utilizado para passagens de professores, lanches (se necessário), bem como material de apoio às aulas. O trabalho voluntário também compõe esta estrutura, na qual professores(as) e coordenadores(as) são, em sua maioria, ex-estudantes que retornam para contribuir com o projeto (LISBOA, 2017).

O PVPPP nasce vinculado ao PVNC, movimento pautado fortemente em promover a inclusão da população negra nas universidades públicas. O PVPPP funciona desde 1996, nas dependências da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, na Universidade Federal Fluminense (UFF). A Escola de Enfermagem fica localizada no centro de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, situada próximo ao complexo de favelas do Morro do Estado. Nos últimos 10 anos, o PVPPP tem pensado as suas práticas pedagógicas a partir da perspectiva interseccional de raça, classe, gênero e geração. Reforça, dessa forma, seu caráter social, inclusivo e, sobretudo, militante, comprometido com a inclusão e a democratização do conhecimento junto à população subalternizada do Estado do Rio de Janeiro.

Podemos ver que o PVPPP se constitui, para a entrevistada Dâmaris, um espaço que promove a inclusão dos estudantes através de suas práticas.

É... como eu posso dizer, uma organização que agrega, que chama, que fala sua língua, que sabe da sua dor, que sabe do seu problema. É uma linguagem quase que Universal, sabe, para o estudante pobre, negro, o estudante gay, para mulher que trabalha, para a mulher que tem filho, para tudo. Sabe que você tá com dificuldade, mas sabe que você é capaz, que você vai conseguir. Eu queria gritar para o mundo, eu dizia para todas as pessoas, mas nada do que falasse chegaria perto do que era o pré (DÂMARIS, 2019. Ex-estudante do PVPPP).

Como dito anteriormente, as intenções políticas e pedagógicas do PVPPP não se resumem apenas à aprovação no vestibular, por mais que essa intencionalidade atravesse todo o trabalho desenvolvido no PVPPP. Seu principal objetivo é a formação humana e política ampliada de estudantes e professores(as) que participam do projeto anualmente. Tal objetivo, eminentemente político, implica discutir com docentes e discentes sobre as desigualdades sociais, raciais e de gênero que permeiam a sociedade brasileira, e que se revelam no interior das escolas e da universidade pública.

De modo geral, acreditamos na educação popular como um dispositivo de luta fundamental nas transformações das desigualdades educacionais, principalmente quando pensada como *prática de liberdade*, como nos ensina Paulo Freire (2014). Contudo, um dos maiores desafios em cursos de pré-vestibulares populares é articular os conteúdos pedagógicos e políticos, pois são cursos formados por turmas heterogêneas, com poucos recursos financeiros. Atualmente, no PVPPP, os estudantes se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da UERJ.

Do ponto de vista da composição dos sujeitos e da representação de sua identidade coletiva, em linhas gerais, o PVPPP é constituído por mulheres e homens na faixa etária de 17 a 50 anos. A maioria dos sujeitos que participam do projeto é formada por mulheres e homens trabalhadores(as), que conciliam a sua jornada de trabalho com a atuação no projeto, seja como estudantes, coordenadores(as) ou

professores(as). Muitos estudantes presentes no espaço se apresentam como a primeira pessoa de sua família a tentar o ingresso em uma universidade pública. São sujeitos que atualizam anualmente a luta do PVPPP, em sua maioria negros(as) das periferias urbanas e oriundos(as) de famílias que migram do norte e nordeste brasileiro.

Todas essas pessoas compartilham processos de resistência em busca do seu reconhecimento como sujeito histórico e político de direito, almejando, através da educação, melhores condições de vida. Muitos estudantes, ao buscarem o Pré, usam a palavra sonho; que estão ali atrás de um sonho, por vezes um sonho familiar, o qual passa a ser de todo o coletivo. Quando conversamos sobre as expectativas que buscávamos ao desejarmos estar nesse espaço, o verbo sonhar é presença forte nas trajetórias, e o sonho aparece nas falas como algo distante, afinal, o contexto nos turva a vista e, em geral, as oportunidades.

Foi pegar antigos sonhos, eu sonhava em fazer faculdade. Eu sempre sonhei em fazer faculdade, quando eu estava fazendo ensino médio, mas aquele negócio, né sonho você tem, mas não quer dizer que você vai conseguir concretizar. E eu assim, parei de sonhar, porque eu comecei a trabalhar, eu comecei a namorar, engravidei (EDELANE, 2020. Ex-estudante do PVPPP).

Aí veio a faculdade, porém mesmo gostando de estudar, eu nunca tive uma coisa assim, para o que eu queria ser, mesmo sempre tendo gostado de ensinar. Sempre gostei (DÂMARIS, 2019. Ex-estudante do PVPPP).

O pré-vestibular aparece na vida da maioria dos estudantes como uma busca, inicialmente, de um escape em meio a um contexto, por vezes, negativo e improvável. E assim como eu, muitos estudantes viram no PVPPP a oportunidade de mobilidade social que se espera alcançar através do desejo de maiores níveis de escolaridade, principalmente no caso de muitas mulheres negras das classes populares. Elas, por vezes, consideram o ensino superior um espaço inatingível, sobretudo pelas condições concretas nas quais estruturam a sua vida cotidiana. A fala da Dâmaris é a expressão desse lugar do PVPPP nas nossas vidas:

Então, eu botava na minha cabeça que o tempo que eu estivesse no pré, eu teria que realmente estar no pré. Era o meu agora ou nunca! Não sei, se você lembra, mas eu não faltava. Nem chegava atrasada, não saia cedo. Eu não faltava, no pré. Aquilo ali, pra mim era... já que eu tô aqui, eu vou estar aqui. Estava lá em todos os sábados, fazia todas as atividades, todas que tinha eu participava. Às vezes, eu não queria, mas participava (DÂMARIS, 2019. Ex-estudante do PVPPP).

Também faz parte dos objetivos do projeto viabilizar atividades culturais capazes de ampliar o universo cultural, político e formativo na vida dos estudantes. São organizadas expedições educativas, aulas-passeio em espaços públicos, com vistas a contribuir para a acumulação e expansão das fronteiras do conhecimento formal. A trajetória narrada por Edelane Telesse, ex-estudante do PVPPP, destaca a importância das atividades externas e coletivas que acontecem anualmente no projeto. Ela argumenta

como foram fundamentais em seus processos de aprendizado. Muitos estudantes do PVPPP têm, infelizmente, o primeiro contato com teatro e museus, atividades culturais apresentadas e reconhecidas socialmente, por intermédio dessas aulas externas.

O pré foi muito importante para mim, mudou minha expectativa, porque eu não tinha nenhuma, me fez conhecer locais que eu nunca procurei conhecer. Assim, conheci pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, personalidades diferentes. Então assim, foi muito importante, eu saí do meu mundinho para entrar para em um outro mundo que eu não conhecia. Eu assim, eu achava que cinema, cinema não, porque eu sempre gostei de ir ao cinema, mas teatro, exposição, não era para uma pessoa como eu e o pré me fez ver que não era assim (EDELANE, 2020. Ex-estudante do PVPPP).

Assim sendo, o PVPPP resiste há mais de 20 anos, contando com coordenadores(as) e professores(as), militantes e incentivadores(as) do direito à educação na vida de jovens e adultos das classes populares do estado do Rio de Janeiro. Incentivam, portanto, esses sujeitos a alcançarem objetivos que lhes foram historicamente negados. O movimento constrói ações que não só levam jovens e adultos às universidades públicas, como também ampliam seu conhecimento crítico e social. Deste modo, o PVPPP acaba por contribuir historicamente para que cada sujeito possa pronunciar a sua *palavra-mundo*, alfabetizar-se política e epistemicamente para situar-se no mundo de forma mais ampla, e ser sujeito na sua vida de forma individual e coletiva.

Do ponto de vista de sua estrutura organizativa e diretoria, o grupo da coordenação do PVPPP passou por diversas mudanças, entretanto, nos últimos 15 anos os sujeitos que têm configurado essa luta são mulheres periféricas, ex-estudantes do projeto e negras.

Portanto, atualizar a luta de mulheres por educação, em especial das mulheres negras que constituem o PVPPP, é um objetivo fundamental para pensarmos novas formas de organização do projeto, pautando-nos em uma educação que, além de lutar contra o racismo, considere também a luta das mulheres por igualdade de gênero.

A rede de apoio formada nesse movimento e as parilhas necessárias para que a população negra possa, de fato, permanecer nas universidades, em específico as mulheres negras, tem sido crucial no projeto. É incontestável a importância do pré-vestibular Pedro Pomar na vida das mulheres que vivenciaram uma educação tecida na luta de um coletivo, tendo a solidariedade como o amálgama de nossas possibilidades de acesso à educação. Nessa perspectiva, vimos compreendendo o papel estratégico (ideológico, geracional, racial, cultural, sexual, educacional e político) do PVPPP na formação integral e humana de estudantes das classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, EMBORA AINDA PROVISÓRIAS

Neste momento complexo pelo qual o Brasil atravessa, é particularmente importante saudar os movimentos sociais, que, movidos pela solidariedade, têm proposto *inéditos viáveis* nas margens

dessa sociedade excludente e racista. Em meio a uma pandemia mundial, da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, que afeta, entre outras coisas, a respiração entendida como direito à vida, como dito anteriormente, a questão da luta pelo direito à respiração tem sido mais frequente na vida da população negra. É muito simbólico para nós, negros(as), o grito: “Eu não consigo respirar!”. Somos parte de uma população que se encontra irrespirável há séculos, vivendo em um país que se estrutura como uma das sociedades mais desiguais do mundo.

Portanto, não nos restam dúvidas: esse novo cenário tem posto em pauta a importância das lutas dos movimentos sociais, que têm se mantido presentes nos espaços dos quais o poder público vem, historicamente, se eximindo. Ou seja, esquivando-se de suas responsabilidades sociais. Diante dessas questões, o PVPPP, em diálogo com a educação popular, vem organizando sua proposta pedagógica com base na conscientização e na organização política dos(as) estudantes, buscando aprofundar entre eles(as) a compreensão das relações entre educação e sociedade. Em diálogo com Freire, busca-se tomar o educador e o educando em sua incompletude, como sujeitos que se encontram em permanente processo de expansão de humanidade, de *ser mais* (FREIRE, 2014).

Diante do exposto, continuamos investigando os modos pelos quais o PVPPP vem fazendo parte dessa trama entre educação popular, movimentos sociais e o direito à educação, principalmente em diálogo com os movimentos sociais negros. Nesse sentido, reiteramos que investigar as trajetórias de um grupo de ex-estudantes, mulheres negras e das classes populares, tem nos ajudado a compreender melhor a urdidura dessa trama, explicitando os vínculos, as apropriações teóricas, os repertórios de luta que aproximam (ou que afastam) a educação popular contemporânea dos movimentos negros que lutam por uma *educação como prática de liberdade* (FREIRE, 2014).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: Um balanço do debate. **Lua nova**, São Paulo, n. 76, 2009.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S. (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Cap. Parte 1, p. 30-45.
- BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2014.
- GOMES, N.L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Edição extraordinária da pesquisa Pnad Covid-19**, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- KAUFMANN, J.C. **A entrevista compreensiva**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Vol. I.

LISBOA, A. K. D. S. **O Pré-vestibular Popular Pedro Pomar**: uma trajetória de lutas pelo direito à educação de jovens das classes populares. São Gonçalo: [s.n.], 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

SANTOS, R. E. D. De movimentos sociais a políticas públicas: quinze anos de trajetória dos pré-vestibulares populares. *In*: SANTOS, R. E. D. *et al.* (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores**: diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

SANTOS, S. A. D. Confluências entre campos/segmentos/lutas na Educação Popular: Memórias e resistências - 1964 e o tempo presente: os movimentos sociais negros. *In*: SILVA, C. A. D.; ALVARENGA, M. S. D. (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SANTOS, S. A. D. **Educação um pensamento negro contemporâneo**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VASCONCELOS, A. T. D. **Pré-vestibulares Populares**: Desafios políticos ao currículo e ensino de geografia. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2015.



O DIÁLOGO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES

Aline Bernar
Joana Oliveira

INTRODUÇÃO

Na tessitura de nossas pesquisas, cada qual mergulhada em seus aparatos teórico-metodológicos, fomos sentindo a necessidade de uma escuta mais honesta e democrática das vozes dos sujeitos das classes populares e suas questões. Essa necessidade veio, sobretudo, das falas de meninas e mulheres negras, sujeitos que trazemos em nossas pesquisas, que embalam nossas reflexões e nos apontam a direção a seguir.

Nesse caminho, no qual também nos tecíamos, em direção ao outro, fomos percebendo nas vozes infantis de meninas negras a expressão do medo, da rejeição e do desconforto em aceitar a cor de sua pele e a textura de seus cabelos. Ainda nesse percurso, encontramos mulheres negras que, assim como as meninas, esquivaram-se ao longo de toda uma vida das pessoas que elas eram para sofrer menos aquilo que lhes foi apresentado como fardo: ser negra, ser pobre e ser mulher.

O presente texto tenta trazer em seu bojo não apenas o encontro de meninas e mulheres presentes em duas pesquisas separadamente, mas, acima de tudo, o encontro entre essas duas pesquisas, pois ambas são orientadas por vozes femininas, construídas nas lutas, marcadas pela dor, mas também pela esperança.

A primeira pesquisa se encontra ainda em curso no âmbito do mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense e vem sendo tecida pelas observações atentas de uma professora-pesquisadora negra que, aos poucos, começou a enxergar em suas estudantes-crianças traços da mesma violência racista e normatização do branqueamento que também sofreu ao longo da vida. Professora esta que, inconformada com o silenciamento imposto por uma sociedade pautada em padrões eurocêntricos, encontra no diálogo com suas crianças a força necessária para romper o silêncio atrelado à dor que carregou em sua trajetória como menina negra, estudante da rede pública, mãe de meninas negras e professora negra.

A segunda pesquisa teve também seu início no mestrado em Educação, avançou para o doutorado trazendo novas formas de ver as mesmas questões e aprofundando outras. Esse trabalho de tese teve sua conclusão acadêmica recentemente pela mesma universidade, mas embora concluída academicamente, essa pesquisa ainda ecoa, e funciona, por vezes, como uma extensão de braços, braços estes que vão à procura de amigas ou de irmãs¹. Uma pesquisa de uma mulher branca, tecida com braços abertos e estendidos, com mãos que procuram e acham no enlace entre dedos brancos e pretos, a força na luta que ainda é urgente e necessária.

Em ambas as pesquisas, o poder da voz, do ser e do sentir-se mulher foram revelando tamanha potência que passou a exigir de nós, pesquisadoras envolvidas, mais estudo e mais reflexão para que pudessemos dar conta de uma *escuta sensível*² e colocarmo-nos da melhor forma possível em *diálogo* com essas meninas e mulheres.

¹ Fazemos alusão ao artigo “De mãos dadas com a minha irmã”. In: HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir** – A educação como prática da liberdade; mas também à obra **Mulheres, Raça e Classe**, de Ângela Davis.

² Alusão ao termo usado por Barbier (1992).

Essas escolhas epistemológicas foram se apresentando pelo caminho da pesquisa, caminho este ditado por vozes e histórias das meninas e mulheres com as quais pesquisamos. Entretanto, tais escolhas alçaram ainda mais poder, principalmente porque pensávamos essa escuta ou diálogo como *amorosidade*. Uma *amorosidade* que consideramos fundamental a qualquer relação que se propõe horizontal, democrática e humana em todos os seus aspectos.

Entendemos como *diálogo* o fio que tece as relações e que é capaz de colocar as pessoas em comunhão. Na obra de Paulo Freire, principalmente na *Pedagogia do Oprimido*, encontramos o termo *diálogo* explicado como ato de criação e recriação na conquista do mundo pela libertação dos homens. Acreditamos, paralelamente a isso, que, como sujeitos dialógicos que somos, precisamos estar atentos uns aos outros, na audição das vozes mais abafadas, na atenção às mulheres mais afastadas de sua própria essência; só assim esse caminhar será comunitário, será em prol da humanização e da *amorosidade*³ perdida há algum tempo. Conforme Freire nos diz: “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011, p. 109).

Além do viés de escuta atenta e necessária e da atenção amorosa, pensamos o *diálogo* como tarefa comum, de ver no outro, mas também em si, a ignorância, o inacabamento e a incompletude para juntos marcharmos em necessária união e reunião de forças para pronúncia da palavra e do ser mulher no mundo.

Aprendemos que o diálogo nos possibilita interpretar alguns silêncios como expressão das vozes. Compreendemos a escuta sensível como um fio que nos conecta a essas diferentes vozes como sujeitos de experiências que se permitem afetar pelos encontros porque “[...] a escuta sensível reconhece a pessoa em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa dotada de liberdade e imaginação criadora” (BARBIER, 1992, p. 209). A escuta sensível se apoia na empatia, pressupõe uma inversão da atenção. O ato de escutar nos retira da posição de juízas do que ouvimos. Não escutamos para medir ou comparar histórias, mas para compreendê-las e problematizá-las.

A essa reunião de forças, vozes e lutas damos o nome de *encontro*⁴; mas não consideramos aqui um encontro aquele no qual existe programação e disponibilidade para estar junto, quando se tem tempo, quando se quer ou quando se acha conveniente encontrar. Acreditamos no *encontro* como *evento*⁵, como o esbarrão ou arrebatamento que nos acomete ao sermos colocados em questão pela simples presença ou até mesmo ausência do outro. Acrescentamos a essa reflexão, o *encontro* como lançar-se em direção ao outro, como situação sem chance de preparação, como um enviar-se ao outro em busca de conhecer-se mais a si mesmo *com* e através da presença e ação do outro. Nossa crença se pauta na prerrogativa de que se todo conhecimento implica autoconhecimento e se para

³ Aqui nos unimos mais uma vez a Freire quando diz: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 111).

⁴ Estamos apoiadas em Paulo Freire e Jacques Derrida quanto às noções do conceito de encontro trazidas no presente texto.

⁵ O encontro pode acontecer, pode significar uma “pausa na respiração”, conforme nos diz Paul Celan (1996) ou assemelhar-se à noção de *evento* derridiana (2001) e significar aquilo que simplesmente cai sobre a cabeça, aquilo que acontece quando menos se espera ou ainda estar à mercê do outro. À essa imprevisibilidade do encontro é também chamada de veredito para Jacques Derrida, conforme explica Mallet (2003, p. 80) “Esperar esse veredito é esperar o outro que vem interlocutar a ordem do saber. É esperar sem horizonte.”

conhecermos melhor a nós mesmos precisamos do outro, somente em comunhão podemos vir a *ser mais*⁶ e avançarmos mais fortemente para a luta em busca de consciência e liberdade.

Entendemos ainda que o *encontro* pode revelar-se como tensão, uma tensão inerente a toda e qualquer relação. Entretanto, pensamos que um encontro, mesmo tensionado, pode vir a conciliar mais do que afastar, se o diálogo estiver pautado no amor dialógico que Paulo Freire nos ensinou:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 2011, p. 110).

À medida que avançamos em nossas buscas acadêmicas na tentativa de melhor estabelecermos o diálogo com essas meninas e mulheres fomos percebendo, cada qual em seio de sua pesquisa, que estávamos pautadas nas mesmas noções de *encontro*, *diálogo* e *amorosidade*. Percebemos também que os sujeitos que trazíamos em nossas pesquisas – meninas e mulheres – estavam, talvez pela primeira vez, lançando-se ao mundo, ao outro, em busca de ecos para seus gritos abafados, segurando suas palavras engasgadas pelo choro.

De porte dessa percepção inicial, continuamos a construção de nossos caminhos investigativos e, em determinando momento, talvez por fazermos parte do mesmo grupo de pesquisa⁷, passamos a olhar mais atentamente uma para a pesquisa da outra e fomos, aos poucos, entendendo o quanto elas se tocavam e se complementavam em diversos pontos. As vozes das meninas negras que estão aprendendo a externar o que sentem estavam refletidas nas falas das mulheres adultas e vice-versa. Seja porque essas mulheres um dia foram meninas, seja porque essas meninas um dia serão mulheres, ou seja, ainda, por compartilharem as mesmas dores existenciais.

Então, foi ficando cada vez mais evidente a existência de uma forte ligação entre essas meninas e essas mulheres e, da mesma forma, entre as duas pesquisas que se construíam. A partir daí, nos sentimos invocadas e implicadas a, juntamente com essas meninas e mulheres, refletir acerca das questões que traziam ou apontavam em seus gestos, olhares, vozes e silêncios. Todavia, percebemos que para isso precisaríamos reaprender o exercício de uma atenção amorosa e uma escuta sensível para que, efetivamente, o diálogo pudesse se dar. Usamos aqui o *reaprender* porque muitas vezes julgamos que sabemos a melhor maneira de ser, de estar e agir perante o outro. Essas meninas e mulheres nos ensinaram muitas coisas e essa foi uma delas: provavelmente não sabemos aquilo que pensamos saber.

Com essas meninas e mulheres vimos que precisávamos ainda aprender algumas coisas e reaprender outras. Precisávamos ouvir, acolher, reconhecer e expressar melhor as denúncias de violência, de imposição da supremacia branca ou a manutenção do discurso racista que elas traziam.

Em uma das pesquisas, mulheres negras, pobres e impedidas de escolarização, compartilhavam em suas narrativas os inúmeros interditos que sofriam: a condição de ser mulher, a submissão ao pai,

⁶ Freire (2011).

⁷ Fazemos parte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre avaliação, escola pública e educação popular (GEPAP).

ao marido e, quando não eram impedidas de trabalhar fora de casa, ao patrão. Ardidadas em suas peles pelo chicote do silenciamento de suas vozes, elas revelavam em olhares e gestos o gosto amargo da exposição recorrente de sua incapacidade por ser uma mulher negra e, com ela, a negação de sua humanidade, sensibilidade, desejo de afeição, etc. Essas mulheres, assim como tantas outras em sociedades escravocratas, machistas e racistas foram durante toda uma vida impedidas de estudar, impelidas a obedecer e a ter vergonha de quem eram. Além disso, foram encorajadas a não desenvolver nem reconhecer o amor. bell hooks⁸ nos fala sobre essa incapacidade de amar fruto do sistema violento de dominação a que pessoas negras foram submetidas:

Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de querer amar (HOOKS, 2000).

Com as falas das meninas negras da educação infantil, aprendemos a perceber o racismo em suas arditosas peculiaridades; velado inclusivamente para pessoas negras, ora disfarçado em falas que se dizem antirracistas, ora mascarado como instrumento de manipulação das classes menos privilegiadas, tendo como alvo primeiro as crianças.

As pesquisas que aqui se reúnem o fazem no intuito primeiro de reconhecer a força e a potência da voz feminina e suas denúncias. Como não existe libertação sem o outro, conforme Freire apregoou ao dizer que a libertação e a emancipação só se fazem no coletivo, na luta com o outro, nós, de porte de nossas pesquisas, nos unimos às vozes caladas, silenciadas, manipuladas e violentadas dessas meninas e mulheres para engrossarmos o coro em direção à democracia de direitos, igualdade entre as pessoas e libertação dos oprimidos. Essas mulheres e meninas negras reúnem todos os dias forças de onde não têm para continuar sua luta por mais voz, espaço e presença. Com elas, nós aprendemos também a importância de olhar de forma amorosa para todas as mulheres que bem antes de nós já estavam de pé diante dessa batalha. Nelas, recarregamos nossas esperanças, pois estas que brigaram antes de nós, deixaram marcas de sangue e suor na história para que hoje nós mulheres, brancas ou negras das classes populares pudéssemos ocupar certos lugares e, a partir deles, reclamar nossos direitos à sociedade.

VOZES E DISCUSSÕES – PRIMEIRO AS MENINAS

[...] quero fazer assim porque é mais bonito!

Por compreendermos que essas vozes representam também resistência e insurgência diante do que é historicamente imposto à população negra, em especial às meninas e mulheres, compartilhamos parte do que ouvimos delas. O encontro de uma professora-pesquisadora com meninas negras está

⁸ Por ser uma escolha da autora, grafamos seu nome com letras minúsculas. Gloria Jean Watkins utiliza o pseudônimo bell hooks – nome inspirado em sua bisavó Bell Blair Hooks.

encharcado de suas vivências, das experiências dolorosas do que significa ser negra e ser mulher, mesmo que ainda meninas oriundas das classes populares.

Tais experiências indicam porque o diálogo pressupõe a escuta sensível e amorosa de pequenas estudantes de quatro e cinco anos de idade. Ouvi-las atentamente é surpreender-se pelo desconhecido que, incessantemente, anima a vida (BARBIER, 1992). Essas escutas podem permitir encontrar surpresas no que pode parecer banal ou repetitivo como, por exemplo, a prática docente de ouvir e observar as brincadeiras e interações cotidianas entre crianças pequenas. Contudo, em momentos assim, aparentemente descompromissados, a professora percebeu que algumas meninas conseguem expressar suas inquietações e até resistências quando são convidadas a verem o que mostra sua aparência no espelho, a sua pele e os seus cabelos.

Instigada pelas questões que as meninas externavam, a professora-pesquisadora planejou momentos de experiências e atividades visando a empoderar as crianças em relação a sua identidade e investigar como as demais crianças se reconheciam. Já que lemos em bell hooks⁹ que, devido à herança do sistema escravocrata, a opressão e a exploração sofridas pela população negra causam uma ferida profunda que, por sua vez, distorcem nossa capacidade de amar. A autora fala que depoimentos das pessoas escravizadas revelam que sua sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir emoções. Pensamos que o silenciamento, a opressão e a tentativa de aniquilamento da humanidade sofridos ao longo da história por nós mulheres, principalmente negras, cerceiam, por sua vez, a capacidade de sentir amor, de saber-se digna de amor. Para que esse sentir e esse saber-se amada possam ser minimamente restaurados propomos em nossas pesquisas o *diálogo* como expressão primeira de amor, como ato primário diante do outro.

A prática de resistir a amar-se foi percebida como possibilidade de atuação docente para auxiliar na construção da identidade das meninas negras nas aulas da educação infantil. Com a proposta de trabalhar a identidade, a professora fez o convite para a confecção de um autorretrato em tamanho real. Empolgada com a experiência, uma das meninas esbanjava riqueza nos detalhes. Enquanto realizavam a proposta, a professora percebeu que mesmo de porte de materiais que possibilitavam a sua identificação na obra como menina negra, a menina de cinco anos não percorreu esse caminho. Diante de suas escolhas, a pequena começou pintando os olhos com a cor azul. Diante disso, a professora, também negra, tentou dialogar a respeito com a pequena e lançou o convite para que juntas pudessem contemplar suas belezas negras no espelho. Como mediadora, a professora-pesquisadora ressaltou suas características físicas e incentivou a menina a destacar as dela. Enquanto conversavam, surgia diante delas, no papel, uma imagem que em nada se parecia com a linda criança.

Resistindo aos apontamentos da professora a criança disse: “eu sei que meu cabelo é preto e que sou marrom! Lá em casa todo mundo é assim, mas quero me fazer loira de olho azul. Eu quero fazer assim porque é mais bonito!”

⁹ bell hooks. *Vivendo de amor* (2000).

A fala da menina nos leva a dialogar com outra menina, a Pecola uma das personagens principais do livro *O olho mais azul*, de Toni Morrison. A menina negra nascida nos Estados Unidos da década de 1940 pede a Deus, todos os dias, para que seu sonho se realize e seus olhos se transformem em olhos azuis. Para Pecola, dessa forma as pessoas passariam a notá-la um pouco mais, passariam a aceitá-la.

Tanto Pecola quanto a menina do autorretrato, uma criança negra, brasileira em pleno século XXI, expressam a mesma compreensão de como é crescer em uma sociedade em que as referências e os padrões e beleza são eurocêntricos. A menina diz: “eu quero fazer assim porque é mais bonito”. Pecola, também, deseja ser branca e loira assim como a atriz mirim Shirley Temple e, em voz alta imagina: “vejam que olhos bonitos os da Pecola. Não devemos fazer coisas ruins na frente desses olhos bonitos.” (MORRISON, 1993, p. 56). Paramos diante desse pensamento expresso pela personagem Pecola, pensamento este que também foi percebido pela professora-pesquisadora no trabalho de identidade em algumas crianças negras da educação infantil. Junto e a partir delas passamos em nossas pesquisas a refletir o que poderia estar implícito nessa colocação: “não podemos fazer coisas ruins diante desses olhos bonitos.” Existiria no pensamento ou imaginário infantil, talvez também no adulto, a crença de que nada de ruim ou feio aconteceria aos olhos daquele ou daquela que possui olhos azuis? Perguntamo-nos se, devido às feridas da alma¹⁰, sofridas por essas meninas e mulheres, poderia olhos negros ver coisas feias e malvadas.

O argumento da menina nos coloca em diálogo direto com hooks, pois expressa a compreensão recorrente de que para ser considerada bonita, precisa corresponder aos padrões eurocêntricos estereotipados de beleza. Podemos pensar ainda na questão da proteção, do estar resguardado ou ser poupado, pois, segundo esse pensamento colonialista, estariam mais protegidos das barbaridades da vida aquele ou aquela que portasse olhos azuis ou claros.

Diante do que a criança expõe inicialmente, no diálogo com a professora-pesquisadora, destacamos que a sociedade atua como um espelho perverso que reflete não a imagem da menina ou da mulher negra, mas a triste herança de ter que, por proteção, esquivar-se dos próprios desejos, sentimentos e belezas e refugiar-se no espelhamento daquilo que o outro deseja ver. Se os olhos são espelhos da alma, como se diz, é possível que os olhos negros, de pessoas negras, morenas, mulatas, pretas retintas reflitam apenas o que não se quer ver na vida, o sofrimento, a angústia e a negação de ser quem realmente são.

Até esse ponto percorremos tentando elencar elementos para pensarmos, juntas, uma prática pedagógica antirracista que nos possibilite contribuir na luta contra as muitas histórias únicas (ADICHIE, 2019) que cercam a trajetória das meninas e mulheres negras. Acreditamos que quando a professora escuta o que a criança tem a dizer e se abre para o diálogo, especialmente portando uma voz negra, ela divide a dor de também ter acreditado nas histórias únicas criadas a partir de fatos contados e repetidos. A manutenção de uma versão única de que os negros são sujos e de que seus cabelos são feios está diretamente ligada às relações de poder. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 22).

¹⁰ hooks (2000).

O não reconhecimento como pessoa negra lateja como dor; dor daquela que entendeu, mesmo tão pequena, que a diferença que nos constitui, ou seja, que as marcas de nossa negritude impressas em nossos corpos, nossos cabelos e traços físicos muitas vezes são utilizadas para nos desqualificar, para nos excluir. Impulsionada por essa dor, a professora-pesquisadora se movimenta e traça estratégias pedagógicas para desconstruir tanto a visão dessa criança a respeito de si mesma quanto o pensamento das demais crianças não negras naquele cotidiano escolar.

A prática pautada no diálogo nos possibilita destacar e valorizar as nossas diferenças entendendo, com Nilma Lino Gomes (2002, p. 44), que “[...] lidar com esse processo identitário não é coisa fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude”. Romper com aquilo que a história única furta das meninas e mulheres negras, que é a sua dignidade, é extremamente necessário. Para tal, a escuta sensível nos auxilia a ver potência em todas as histórias, buscando dialogar com diferentes vozes, preservá-las, amorosa e politicamente na esperança pela transformação.

Na voz da criança compreendemos que aprender a se amar é uma transformação e uma necessidade primeira de crianças e mulheres negras, assim como de qualquer ser. A herança colonial gera uma sociedade que pauta as relações afetivas e estéticas em uma ideia de beleza que contribui para que seja cada vez mais comum encontrar meninas negras que não aceitam o que veem no espelho. O que nos faz pensar o quão necessário é compreender que a arte e a prática de amar começam com nossa capacidade de nos conhecer e afirmar (HOOKS, 2000).

Encontros e diálogos que surgem das questões colocadas pelas crianças tornam a prática pedagógica o ponto de partida de seu *saberfazer*, direcionando a professora-pesquisadora à teoria, aos estudos, aos diálogos como acontece com e entre as duas pesquisas aqui compartilhadas. A professora-pesquisadora que se coloca a buscar elementos na teoria para ampliar a reflexão sobre sua prática retorna a ela transformando-a e reelaborando as questões iniciais (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

E, no reelaborar das questões colocadas no diálogo com a criança, surgem outras indagações como: que práticas pedagógicas podem interferir positivamente na construção da identidade da menina negra? Ou ainda: que práticas pedagógicas possibilitariam atuar nas demandas apresentadas por essas meninas que não compactuassem com a manutenção das várias violências que provavelmente poderão externar na vida adulta?

Pensamos que pouca representatividade negra no contexto escolar deve constituir um incômodo transformador em quem educa. É preciso pensar em empoderamento, mas atentando-se, em especial, aos sinais de quem desde muito cedo apresenta feridas ao tentar rejeitar e modificar a sua aparência para serem aceitas. Após uma oficina de turbantes e penteados afro, uma das estratégias pedagógicas pensada pela professora diante da experiência vivida na atividade do autorretrato foi a prática de se encontrarem cotidianamente em alguns espaços particulares para tocarem em seus cabelos, para atentarem novamente para suas imagens no espelho.

Assim, por alguns dias, a professora pediu permissão para passar no cabelo da menina o creme usado na oficina, e que a pequena destacava como cheiroso. Foram longas conversas até que a criança tivesse alegria em tocar seus cachos sozinha, apreciando toda a beleza deles. Para a felicidade da professora, em um desses dias, enquanto estavam guardando os utensílios utilizados, a pequena olhando no espelho e sacudindo a cabeça de um lado para o outro exclamou: “Olha como o meu cabelo está bonito hoje! Igual o seu. Já viu que nossos cachos são iguais!”

Um misto de carinho e amor por si mesma se desenhava na frente da professora, uma aceitação da sua negritude que empoderaria essa menina a reunir outros elementos amáveis que carrega em seu pequeno corpo negro. A professora vivenciava a aprendizagem dessa menina ao descobrir que seu cabelo é lindo e que o cabelo da sua professora é parecido com o seu. A professora presenciou uma menina negra que estava a aprender o que é amor interior (HOOKS, 2000). Não obstante, ali também nascia uma nova professora, uma mulher negra que pode passar para uma criança negra o prazer de se amar, se aceitar do jeito que é. Mais ainda, duas pessoas negras que se orgulham de seus traços físicos e neles enxergam a beleza tantas vezes negada ao redor.

Enquanto pintavam, e enquanto tocavam seus cabelos crespos e cacheados, a professora aproveitava para refletir com a criança sobre suas características físicas. Em momentos de descobertas e aprendizagens sobre a própria cultura é possível apreciar junto com o outro uma face outra da história que nos é sempre contada. É nesse sentido que Chimamanda nos alerta ao fatalismo que uma história única pode produzir e nos diz: “muitas histórias importam” (ADICHIE, 2019).

Na busca pela afirmação identitária, o reencontro com as raízes e com outras narrativas pode evidenciar um passado negado, uma história que não foi contada, ou que foi omitida ou manipulada em relação às personagens negras que a protagonizaram.

O diálogo pode possibilitar a construção de estratégias pedagógicas que nos permitam ir além do desvelamento do preconceito e da discriminação racial. Pode provocar encontros como esse entre a menina e a professora-pesquisadora que, inconformada com a forma que as crianças se reconheciam, passou a criar situações como parte de uma prática investigativa. Prática esta que evidenciou que: “[...] o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política” (GOMES, 2002, p. 49).

VOZES E DISCUSSÕES – SEGUNDO AS MULHERES

Minha mãe disse que era velha demais para estudar e me tirou da escola.

No caso das mulheres negras, essa repressão sofrida na infância significou uma construção identitária baseada na força. Uma força que, de tão forte, excluiu de si a capacidade de sentir-se algumas vezes frágil, carente, necessitada de carinho e amor. Vemos essas características presentes nas mulheres que, por exemplo, não podem ou não se permitem chorar na frente dos filhos; mulheres que

não se arriscam a pedir ajuda a ninguém, que se calam diante das muitas chibatadas recebidas pela vida opressora no intuito de sobreviver.

A menina “velha para estudar”, segundo sua própria mãe, chama-se Iolanda e precisou reinventar-se como estudante aos 30 anos de idade, com quatro filhos também em idade escolar. Enfrentou a escola, mesmo tendo uma notória defasagem de série-idade. Em meio aos olhares críticos ou curiosos, Iolanda foi em busca do que pensava ser seu desejo e direito: estudar. Iolanda relata em suas histórias que precisou fazer todo tipo de esforço para conseguir estar em uma sala de aula; ela inclusive conta que precisou confeccionar seu próprio caderno. Com folhas guardadas de papel de pão, passado a ferro quente para desamassar cada uma, ela construía ali o meio para registrar as informações importantes das aulas, bem como esboçar suas letras. Um ato criador e libertador; talvez sem o saber, um ato de amor por si mesma.

E pegava aquele papel de pão, passava o ferro, cortava tudo do “tamaninho” das folhas, e tinha um caderninho... (Iolanda).

Com mulheres como Iolanda aprendemos que todo sacrifício pode parecer pequeno se o que temos como horizonte é aquilo no qual acreditamos. Talvez a menina impedida de estudar tenha reunido forças ao longo da vida, talvez tenha visto que sua força era maior que todos os interditos sofridos. Depois da obediência aos pais, a obediência ao marido vigorou na vida de Iolanda e, conforme conta, seu marido nunca quis que ela voltasse a estudar, desestimulando-a o quanto podia.

Ele dizia que se eu dependesse de um lápis ele não daria (Iolanda).

Pensamos, com Iolanda, questões que poderiam desestimular qualquer pessoa, nela geraram mais força, desejo de *ser mais* e esperança¹¹. Para realizar-se como estudante, o papel de pão virou caderno e suas mãos, calejadas pelo trabalho duro, tinham finalmente a oportunidade de aventurar-se em linhas e voltas no traçado do lápis.

Nas histórias trazidas por essa e outras mulheres, o processo de escolarização ganha um peso fundamental, mesmo quando este se encontra ausente de suas vidas. Uma presença na ausência, já que só pode ser ausente o que um dia já foi ou poderia ser presente. O que vislumbramos nas palavras de Iolanda é uma ausência que se faz com tanta força e importância quanto a presença. Não há apenas *um voto de confiança* na escolarização pretendida, mas, principalmente, uma certa *esperança* que percorre junto com elas os caminhos da vida.

A escola, como projeto moderno e como promessa de emancipação humana e porte do conhecimento, ainda não foi capaz de atender de forma eficaz aos sujeitos que dela precisam¹². Embora as questões pedagógicas se relacionem com os problemas sociais que temos, a escola, como local de partilha de conhecimentos, ainda expressa falhas, seja pela meritocracia presente nos processos de

¹¹ Freire (2011, p. 114) diz que “Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais* não pode fazer-se na desesperança.”

¹² Não estamos afirmando que a escola, de forma geral, dá conta do processo de emancipação e que o problema fica na escola pública. A questão não diz respeito à escola pública, mas ao projeto moderno de escola, do qual a escola pública faz parte.

seleção e avaliação escolar que promovem e mantêm o caráter excludente e preconceituoso, seja pelo modelo padrão que os estudantes das classes populares não conseguem sequer chegar perto.

Além de um padrão idealizado e preestabelecido, a culpa pelo fracasso social e escolar não recai sobre a escola, suas decisões, posturas, profissionais e projetos. Essa culpabilização tem sempre lugar na deficiência do próprio educando, em suas ausências, em suas faltas que costumam falar mais alto e aparecem mais do que seus saberes, suas conquistas e suas esperanças.

Esse caráter de negação (não apenas por um padrão a ser atingido) é caro para nossa reflexão, pois configura uma intenção tal que procura aniquilar e, muitas vezes, consegue fazê-lo antes mesmo de deixar nascer. Enquanto a possibilidade abre o caminho para aquilo que é provavelmente possível, a negação impede, muitas vezes, a existência da própria possibilidade. As histórias aqui presentes mostram exatamente esse papel aniquilador da negação, exercido mediante as primeiras manifestações, grande parte ainda na infância, de desejo pela leitura e pela escrita.

Dar a ouvir suas próprias narrativas e os caminhos de suas vidas é o que as mulheres fazem. Enquanto mulheres impedidas, em vários aspectos, de exercer seus direitos como cidadãs, de trabalhar fora de casa, de estudar, de votar¹³ ou mesmo de ter sua própria família¹⁴ ainda assim decidem compartilhar suas experiências. Elas exalam coragem para enfrentar a memória de tudo o que passaram e demonstram luta e resistência para encarar os desafios e exclusões cotidianas que não ficaram no passado, que ainda recheiam sua vida cotidiana. Sentem-se “diferentes”, muitas foram crianças renegadas, hoje são mulheres adultas sem escolarização, são trabalhadoras “desqualificadas”, segundo a sociedade letrada, são consideradas muitas vezes incapazes de aprender, por serem negras, e pobres. Ademais, é justamente pelo exercício de expressão (oral e escrita) como as narrativas que essas mulheres constroem, aos poucos, sua *palavramundo*, conforme ensina Freire (2011).

Outra voz que traz parte da sua história de vida nessa pesquisa é a voz da Helena, uma mulher negra e, assim como Iolanda, impedida de escolarização e subjugada ao poderio masculino do pai e do marido.

Eu não pude estudar na infância. Com 22 anos casei e meu marido, assim como meu pai, proibia que eu falasse em estudar (Helena).

Como mulheres, estudantes, professoras, mães e pesquisadoras somos obrigadas a pensar que essas mulheres um dia foram crianças. O que significa nem poder falar em estudar? A violência antes da violência é o interdito, a interdição de dizer, de dizer não apenas sua palavra, mas de dizer-se ao mundo, de expressar seus interesses, desejos e motivações. É a mais covarde aniquilação do ser, da humanidade desse sujeito que, por ser mulher, por ser pobre, por ser negra e sem escolarização não tem outra possibilidade em sua vida a não ser obedecer.

¹³ Fazemos referência ao sufrágio feminino, mencionado também por Davis (2016).

¹⁴ Referimo-nos à teoria da deterioração interna da família negra devido à escravidão, estupro e coerção sexual, inferioridade feminina, abortos de crianças negras financiados pelo governo americano e linchamentos liberados por lei (DAVIS, 2016).

Antes de contadoras, somos ouvintes. Quando criança, aprendemos sobre o mundo através das histórias contadas pelos adultos. Helena diz que não pôde estudar na infância e outras mulheres antes e depois dela apresentam a mesma narrativa a respeito de sua infância. O que essas mulheres sinalizam é que muito do que sabemos a nosso respeito nos foi apresentado pelas versões dos outros, por outras vozes e histórias que não nossas. Isto é, fazem parte de nós as histórias criadas e contadas pelos outros. Para nos lembrarmos de nós, precisamos do outro, da memória e do contar que vem do outro, das *paisagens íntimas* do outro, conforme Pérez (2017).

É vivendo que o sujeito desenha os contornos de sua história pessoal. Mas essa história pessoal – ou a narrativa que se constrói em uma vida – não se constrói sozinha. Em uma dada história pessoal, habitam outras tantas histórias, ouvidas, lidas ou vivenciadas. Nas histórias de vida, não existe a voz de um único sujeito, pois, assim como as histórias que se cruzam e se multiplicam em muitas outras, as vozes também se encontram e se embaralham em um coro que se confunde.

O processo de ouvir o outro e relacionar-se com o outro é dialógico e amoroso e, assim como Freire (2011), os compreendemos como partes fundamentais em um processo de emancipação e libertação. Essa é nossa busca ao entrelaçar duas pesquisas que se colocam aqui, dispostas a ouvir as vozes das crianças e mulheres negras das classes populares. Enquanto ouvimos, dialogamos e juntas buscamos estratégias para construir *com* elas uma pedagogia da resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E é assim que as duas pesquisas aqui presentes se encontraram, dialogam e seguem juntas. As meninas negras se tornarão mulheres, mas quem sabe não mais violentadas, silenciadas, com escolarização precária ou ausente, pois é no chão dessa denúncia da negação e do silenciamento que se encontra a nossa tentativa de *diálogo* e *amorosidade* na escuta atenta para ação. Queremos que as vozes das meninas e das mulheres negras provoquem o ato de pensar os interditos sofridos para que seus direitos, de ser menina negra, ter prazer de retratar a beleza de sua negritude e de ser escolarizada.

Seguimos ouvindo e aprendendo com as palavras dessas meninas e mulheres negras das classes populares, sem, contudo, negar a dimensão política de exercício de poder que atravessa e compõem o nosso trabalho. Seguimos acolhendo sem julgar, compreendendo nosso papel político e problematizamos as vozes que nos afetaram. São vozes que o sistema insiste em silenciar, mas que ecoam em nossas pesquisas por meio dos conceitos de *encontro* como diálogo e amorosidade, conforme Freire (2011), como hospitalidade, conforme Derrida (2001) e, ainda, como possibilidade e troca de experiências, conforme Benjamin (1992), mas também como tensão, conflito e possível hostilidade.

O diálogo se mostra como caminho para recuperar esse exercício de poder, impedindo o que Freire (2011, p. 109) chama de “assalto” contínuo. Isso porque, além de desejar negar ao outro a pronúncia da sua palavra, que lhe é de direito, existe também a tentativa, a partir dessa negação, da

imposição da palavra opressora para impedir, principalmente nas crianças, a formação de indivíduos críticos e criativos no futuro.

Tal qual anunciamos no título, a prática do diálogo e da escuta são compreendidos em nossas pesquisas como práticas antirracistas. Ouvindo a voz das meninas e das mulheres negras somos postas em questão e devemos assumir atitudes que possibilitem transformar as estruturas em que vigora a opressão. No diálogo amoroso com as meninas negras, que encontram hoje na escola pública, um espaço que possibilita a expressão de suas vozes, de seus gestos, que acolhe suas dores e provoca rupturas e mudanças está contribuindo para que as mulheres negras de amanhã continuem a narrar suas próprias histórias. Mulheres que tenham orgulho de quem se tornaram e que tenham prazer em olhar e se ver no espelho.

Essas pesquisas continuaram a provocar outras ações em textos e artigos escritos ou por escrever, trazendo com elas as vozes silenciadas sim, mas potentes e capazes de transformações. Nesse sentido, pausamos nossas reflexões celebrando o diálogo com as vozes negras de meninas e mulheres que contribuem para a (re)invenção de uma prática antirracista. Que esses corpos femininos atravessados pela invisibilidade aprendam a amar a negritude que os habita para continuar enfrentando a luta contra a história única.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Companhia das letras, 2019.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Revista da Anped**, Caxambu, n. 5, p. 187-216, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Tradução: Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio d' Água, 1992.
- DAVIS, ÂNGELA. **Mulheres, raça e gênero**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Bom Tempo, 2016.
- DERRIDA, Jacques. **O Monolingüismo do Outro – ou a prótese da origem**. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **A Formação da Professora Pesquisadora – Reflexões sobre a Prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares – ainda um desafio**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**. A educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. *In*: WERNECK, Jurema.; MENDONÇA, Maísa.; WHITE, Evelyn C. (org.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000.

LARROSA, Jorge (Org.) **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

MALLET, Marie-Louise. Fiações – Um bicho-da-seda de si, de Jacques Derrida. *In*: CALLE-GRUBER, Mireille; MALLET, Marie-Louise. **Travessias da Escrita**: Leituras de Hélène Cixous e Jacques Derrida. Tradução: Fernanda Bernardo. Viseu: Palimage, 2003. p. 51-106.

MORAES, Marileia Gollo; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Mulheres e Heranças Educativas do Analfabetismo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 02, p. 233-249, maio/ago. 2017.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PEREZ, Carmen. (org.) **Experiências e Narrativas em Educação**. Niterói: Eduff, 2017.



A DOCÊNCIA E O TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (2015-2019)

Andréia Martins da Cunha
Shirley Aparecida de Miranda

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que integra a pesquisa de doutorado em curso no Programa de Pós- Graduação em Educação FAE/UFMG, se dedica à análise do levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da CAPES com foco nas produções que versam sobre a Educação Quilombola. O levantamento realizado com recorte no período entre 2015 e 2019 dá sequência ao estado da arte executado entre os anos de 2003 e 2014, conforme descrito em Miranda, Silva e Régis (2018). As pesquisas sobre educação e quilombo desenvolvidas no início dos anos 2000, (MIRANDA *et al.*, 2018) evidenciam o quanto a escola constituía-se como obstáculo frente ao diálogo proposto pelas comunidades em relação à educação no território. Ao mesmo tempo, as pesquisas fazem apontamentos sobre o potencial estratégico da educação escolar no contexto das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas.

No que tange ao presente artigo, destacamos elementos que auxiliam no entendimento acerca da performance docente (TAYLOR, 2013) em território quilombola, procurando identificar o repertório acionado pelos docentes para sua atuação dentro da perspectiva da nova modalidade de ensino: educação escolar quilombola. Com este foco, a partir de um levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações da CAPES, 12 títulos publicados entre 2015 e 2019 foram selecionados. Destes, 11 concernem a pesquisas de mestrado, profissional e acadêmico, e 1 à tese doutoral.

As pesquisas analisadas demonstraram que o exercício da docência em escolas localizadas em comunidades quilombolas é atravessado pelas ambivalências vivenciadas nas comunidades no que se refere aos conflitos inerentes ao reconhecimento jurídico, aos processos de incursão pelas memórias, cultura e tradição das comunidades e ao reconhecimento dos saberes locais ao longo do processo de reconhecimento da comunidade. Ainda, a institucionalização da modalidade de ensino localizada entre o cumprimento curricular da base nacional e as exigências apresentadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola suscitam novas demandas pedagógicas para a organização do ensino nestas escolas.

A existência de uma modalidade, dentro da organização da educação básica, específica às comunidades quilombolas, coloca em debate o entendimento acerca da construção identitária destas comunidades, processo esse que conjuga as noções de pertencimento e representatividade. Santos (2019, p. 220) nos diz que o entendimento sobre pertencimento ou identidade é pautado na concepção universal de ser humano, em que a diferença é vista sob o prisma de desqualificação e da subalternidade. Desse modo, ser quilombola é acentuar uma diferença que desqualifica, frente ao ser universal, logo, é uma dimensão de reconhecimento marcada por conflitos. Nesse compasso, ser escola quilombola, ser docente quilombola ou atuante em escola quilombola é também envolver-se com esses conflitos ou silenciar-se em função de sociabilidades universais que não dialogam com o território.

Embora nem todas(os) as(os) docentes entrevistadas(os) nas pesquisas que deram origem aos trabalhos acadêmicos examinados apresentassem práticas pedagógicas e curriculares desenhadas a partir da compreensão desses conflitos, é possível perceber um esforço, em grande parte das narrativas,

no sentido de organizarem-se pedagogicamente em torno de uma aproximação com o território. Fato que não foi percebido nas pesquisas descritas em Miranda *et al.* (2018).

Essa aproximação entre a ação pedagógica e o território quilombola configura-se como um aspecto em destaque nos marcos legais que regem a modalidade educação escolar quilombola. Contudo, observa-se que somente as normativas não garantem essa aproximação na prática docente. As pesquisas analisadas apontaram outros aspectos que interseccionam o diálogo previsto nas legislações sobre a educação quilombola enquanto uma modalidade da educação básica.

Destacamos aqui as trajetórias de vida e profissional como elementos constitutivos dos repertórios que orientam a prática pedagógica destes(as) docentes, e as concepções acerca da dinâmica racial da comunidade onde a escola se localiza como pontos de forte impacto na construção de outros repertórios para a atuação em escolas quilombolas.

Assim sendo, neste artigo, traremos o que dizem as pesquisas analisadas acerca destes dois aspectos, tendo como chave de leitura os conceitos de performance e repertório de Diana Taylor (2013) e o conceito de pedagogia engajada de bell hooks (2013).

TRAJETÓRIAS E REPERTÓRIO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COMO MARCADORES DA PRÁTICA DOCENTE NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico das teses e dissertações sobre a educação quilombola procuramos situar o diálogo entre docência/escola e território a partir da implementação de uma política pública que se estrutura sob as Diretrizes Nacionais para a educação quilombola.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes: A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012, p. 42).

Examinar a questão do território quilombola exige-nos a compreensão acerca de um conceito que concentra dimensões de poder e de identidade. Essas dimensões se expressam simbolicamente e materialmente (HAESBAERT, 2007, p. 20) nas relações sociais estabelecidas nas comunidades quilombolas, e, logo, incidem sobre a escola presente fisicamente no território e, de forma mais contundente, a partir da instituição da modalidade por força de lei. É possível perceber nas pesquisas analisadas que estas duas dimensões – poder e identidade – emergem sobretudo quando são relatadas

experiências dos docentes com os estudantes e suas construções pessoais sobre ser ou não quilombola, e quando mencionam a relação da escola com as lutas políticas das comunidades e a sua reverberação na construção curricular e pedagógica.

Chama-nos atenção como as pesquisas dizem da escola frente às expressões simbólica e material da identidade quilombola e das relações de poder que se fazem presentes nas relações políticas das comunidades. Percebe-se que estes aspectos não são alheios aos docentes e à gestão escolar, entretanto, a forma como essa relação constitutiva da identidade quilombola emerge nas práticas escolares depende do repertório que os docentes apresentam sobre as questões culturais, sobre a ancestralidade e a história das comunidades negras.

Compreendemos como repertório aquilo que Taylor (2013) conceitua como a “memória incorporada”. Para a autora, gestos, movimentos, oralidades, aspectos nem sempre reproduzíveis, constituem os repertórios que orientam as performances. Tal como expressa Taylor (2013, p. 50), o repertório é um inventário que favorece a agência individual. No caso dos docentes em escolas quilombolas estamos entendendo como repertório tanto as construções teóricas feitas ao longo de sua formação, quanto a sua formação social marcada pelo racismo estrutural que constituem a sociedade brasileira. A performance docente opera a partir do inventário simbólico e material que os docentes constituem ao longo de sua atuação profissional.

A pesquisa de Marilda Leite Pereira (2017b) destaca, nesse sentido, que a carência na formação docente acerca de conteúdos que tratam a constituição da identidade étnico-racial no Brasil reflete na forma como esses docentes percebem a identidade étnico-racial e territorial do Quilombo do Curiaú/RJ e, conseqüentemente, sobre como percebem as relações vivenciadas por seus estudantes e demais moradores da comunidade. A pesquisa destaca que a constituição social brasileira marcada pela égide das políticas de embranquecimento reflete na forma como os docentes percebem o território no qual a escola encontra-se inserida.

Indo ao encontro da investigação de Pereira (2017b), a formação docente também ganha destaque na pesquisa de Beatriz Araújo da Silva (2017c) que afirma que as práticas curriculares dos docentes da comunidade de Santa Luzia do Norte/Al, está atrelada a seus olhares sobre as experiências culturais negras e saberes quilombolas, sendo estes olhares (per)formados a partir da formação inicial e continuadas destes docentes, e a partir de suas vivências com os estudantes destas comunidades.

Neste levantamento percebemos que o repertório docente para a atuação pedagógica em escolas quilombolas é interpelado pelo território e esta interpelação marca a identidade docente. Dessa forma, a especificidade de ser docente em uma escola de uma comunidade remanescente de quilombos faz com que a identidade do educador e educadora seja interpelada pelas heranças locais, de maneira que os conteúdos curriculares e as particularidades locais sejam aportes que introjetem bagagem para um rememorar crítico e reflexivo sobre ensinar e aprender nesse espaço escolar (SILVA, 2017b).

Carlos Rodrigues de Moraes Neto (2017a) aponta em seu estudo como o preconceito racial e a estereotipização da cultura quilombola marcam os repertórios docentes acionados na elaboração de sua

atuação pedagógica. O pesquisador chama a atenção para o fato de que os docentes das comunidades quilombolas e indígenas da Fronteira Franco Amapaense afirmam sobre a importância da valorização da cultura e saberes da comunidade, contudo, não há uma materialidade direta entre este entendimento e a construção de estratégias didático-curriculares compatíveis com a identidade étnica das comunidades.

Em linhas gerais, as pesquisas até agora aqui analisadas evidenciam o lugar da formação docente, inicial ou continuada, como aspecto preponderante para a constituição de novos repertórios necessários à educação quilombola. A própria Resolução n. 08, como examinado nas pesquisas de Silvana Alves dos Santos (2018b) e José Artur do Nascimento Silva (2018e), informam acerca deste caráter estratégico da formação. Contudo, como também demonstram estas pesquisas, a formação somente não garante este movimento de revisão dos repertórios. A relação dos docentes com o território e o tipo de vínculo que estabelecem com seus estudantes e suas questões de vida revelam as escolhas trilhadas pelas(os) docentes na construção de suas práticas pedagógicas.

REPERTÓRIOS E A PERFORMANCE EM UMA DOCÊNCIA TERRITORIALIZADA

hooks (2013) conceitua como *pedagogia engajada* aquela em que há um compartilhamento de experiências de vida entre professores e alunos em favor de uma educação que não visa somente o cumprimento de programas escolares, mas que se comprometa com uma formação mais ampla. O engajamento docente foi visível quando as pesquisas destacaram elementos das trajetórias pessoais dos docentes como aspectos preponderantes para a sua atuação nestas comunidades (MENEZES, 2017; SILVA, 2017b; SILVA, 2018), ou quando descreveram a identificação destes docentes com suas(eus) alunas(os) (PEREIRA, 2017).

Esse engajamento configurou-se de forma distinta entre os docentes pertencentes à comunidade e os que chegam à comunidade para o exercício da docência. Das 12 pesquisas, foco deste estudo, apenas 04 trouxeram docentes pertencentes às comunidades pesquisadas – Pereira (2017b), Silva (2017a), Silva (2018c) e Silva (2018d). O engajamento percebido se dá, portanto, em duas dimensões: pelo pertencimento à comunidade que induz à busca por novos repertórios para as práticas escolares em diálogo com o território; e por trajetórias pessoais que se entrecruzam com o território quilombola. Neste segundo caso, apesar do não pertencimento à comunidade, o perfil docente em atuação nessas escolas revela-se como semelhante ao perfil da comunidade no que se trata das questões econômicas, ao acesso ao ensino e à identificação racial.

Destacam-se, entretanto, nas pesquisas analisadas neste artigo, nuances de engajamento distintos quando se confronta a prática professoras pertencentes à comunidade com a de docentes advindas de outras localidades. Essa diferença está posta sob o que Santos (2019, p. 220-221) destaca como *experiência da comunidade*. Para além da presença física, mas a partir dos *conhecimentos artesanais* inerentes ao pertencimento e ao envolvimento direto com as lutas daquela comunidade as(os) docentes quilombolas encontram caminhos pedagógicos para melhor relacionar os conteúdos

aos saberes do território, elementos que nos conduzem aos conceitos de performance e repertório trazidos por Taylor (2013).

Para a autora, a performance é um sistema de “aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimentos” (p. 45). A performance docente em escolas localizadas em comunidades quilombolas é marcada pelos repertórios de tensionamentos, que se constituem pelos debates e embates em torno do reconhecimento da comunidade, da aceitação ou da negação da identidade quilombola por parte das(os) estudantes e pelas exigências normativas de uma modalidade em construção.

A chamada pedagogia da diversidade apresentada por Gomes (2018, p. 133-140) traduz esse movimento captado pelas pesquisas na medida em que “outras racionalidades” passam a comparecer na organização do ensino e da prática docente em escolas no território quilombola. Há, nos fazeres docentes descritos, o tensionamento da pedagogia tradicional e de seu lugar hegemônico (GOMES, 2018, p. 136).

Assim, o sistema que se constitui na interseção entre território e os repertórios de formação e de vida das docentes em atuação em escolas quilombolas diz de uma performance territorializada sob a qual outras racionalidades se anunciam ou fazem tensão para que sejam anunciadas. Mesmo que essas outras racionalidades não alcancem todas as esferas das práticas docentes pesquisadas, constituem-se como elementos importantes da performance docente e influenciam no modo de engajamento assumidos pelos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de performance – enquanto um sistema de “aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimentos” (p. 45) e repertório enquanto um inventário que favorece e que *permite a agência individual dos docentes*, orientaram nosso exercício de leitura sobre a docência em escolas quilombolas. Nesse sentido, as narrativas de docentes apresentadas nas teses e dissertações revelam “sistemas” diferentes de aproximação entre prática pedagógica e o território.

Compreendemos que estas diferentes formas de aproximação – prática e território – acontecem em função dos níveis de interação dos docentes com a comunidade, com a escola e com os estudantes. E, nesse sentido, hooks (2013), ao discorrer sobre a pedagogia engajada, nos ajuda a fazer a leitura destes diferentes níveis de engajamento, dado que as pesquisas em que se retrataram a presença de professoras(es) com vínculo com a comunidade, ou que tinha uma identificação com os estudantes demonstram a presença de práticas pedagógicas com maior aderência também ao território, ou pelo menos um esforço nesse sentido.

Em nosso entendimento, a modalidade de educação escolar quilombola – embora relativamente nova – instaura uma lógica que tensiona o fazer pedagógico das(os) professoras(es), uma vez que, a partir de seu nível de engajamento, eles têm que acionar outros repertórios para constituírem suas práticas. Esta lógica se dá pela apresentação à escola de outras racionalidades possíveis para se pensar

a construção do conhecimento (GOMES, 2018) sendo essas racionalidades pautadas pelos saberes e experiências do território (SANTOS, 2019).

Observou-se que as ambivalências que atravessam as práticas docentes – a própria institucionalização da modalidade em contraponto ao chamado ensino regular; os processos vivenciados pelas comunidades em torno do reconhecimento jurídico e o rompimento da comunidade com uma identidade marcada pela subalternidade colonial; e a recente demanda de estabelecer diálogo entre os saberes da comunidade e os saberes escolares – marcam a atuação docente.

Assim sendo, o território quilombola comparece nas práticas docentes em níveis distintos conforme o engajamento dos docentes que se dá pela sua identidade quilombola ou pela identificação pessoal com os estudantes e suas trajetórias. Quer seja pela ausência de práticas, quer seja pela presença de práticas em diálogo com o território quilombola, observamos uma dimensão de tensionamento da pedagogia tradicional e de seu lugar hegemônico (Gomes, 2019).

A escola quilombola interroga à docência sobre os repertórios constitutivos de sua prática e desloca os sistemas que orientam a performance destes docentes quando em contato com o território.

REFERÊNCIAS

- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- HAESBAERT, Rogerio. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, [s.l.], v. 9, n. 17, p. 29-46, abr. 2007.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MENEZES, Dalvade Araújo. **Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 34, n. 69, p. 9-16, 2018.
- NETO, Carlos Rodrigues de Moraes **Representações sociais do trabalho docente por professores de educação básica no contexto de diversidade da fronteira franco amapaense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.
- PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de chumbo/ Poconé /MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Matogrosso, Cuiabá, 2017.
- PEREIRA, Marilda Leite. **Territorialidade do quilombo do Curiau como espaço de preservação da identidade e do meio ambiente no Estado do Amapá**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017b.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Márcia pereira dos. **O currículo escolar e a prática profissional docente como elementos de construção das identidades dos discentes na escola municipal professor Carlos Gomes da Silva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.
- SANTOS, Silvana Alves dos. **Quilombo Itambé: saberes e fazeres dos professores da área de linguagem, código e suas tecnologias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018b.

SILVA, Beatriz Araujo da. **As práticas curriculares de professores(as):** olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017c.

SILVA, Halda Simoes. **Professoras quilombolas no agreste pernambucano:** desafios extensões de uma identidade em construção. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018c.

SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018d.

SILVA, José Artur do Nascimento. **As práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais na escola da Comunidade Quilombola de Muquém em União dos Palmares - AL.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018e.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório:** performance e memória cultural nas Américas. [S.l.]: Editora UFMG, 2013.



ANDANÇAS DOS PATAXÓ PELO TERRITÓRIO: NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS)

Karla Cunha Pádua
Maria Clara Fernandes Rarez

INTRODUÇÃO

Viajar no espaço é, por isso, viajar no tempo, e ler na paisagem os eventos dos tempos passados.

Andrello (2012, p. 14).

Este texto resulta de uma pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG), intitulada *Memória e territorialidade em narrativas de professores(as) Pataxó*. Este projeto procurou registrar, por meio de narrativas orais, as referências da paisagem e os lugares de memória em caminhos e deslocamentos dos Pataxó pela área etnográfica conhecida como Atlântico-Leste. Em trabalhos anteriores com os(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi, localizada em Itapeçerica-MG, esses percursos foram destacados como referências importantes na memória coletiva desse povo.

Os Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, vindos de Barra Velha, na Bahia, expressaram concepções próprias de territorialidade, construídas historicamente. Isto nos levou ao interesse de mapear as referências culturais situadas ao longo dos caminhos percorridos em um vasto território entre Bahia e Minas Gerais, presentes nas memórias dos Pataxó que, segundo Kohler (2007), tem a migração inscrita no *habitus*. Como veremos adiante, este termo “migração” foi problematizado nas narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as).

Desde meados do século XVI, segundo Carvalho e Miranda (2018), já se encontravam evidências territoriais de uma etnia do povo Pataxó, próximo à foz do rio Corumbau, entre Santa Cruz de Cabrália e Porto Seguro. Este povo se deslocava constantemente para os estados do Espírito Santo e Minas Gerais, nas imediações do rio Doce e na margem norte do rio São Mateus (ES) e do rio de Porto Seguro. Esses deslocamentos foram descritos na tradição oral e, também, na escrita de viajantes, cronistas e historiadores.

Os Pataxó também se encontravam com o povo Maxakali, nas proximidades do rio Itanhaém, também conhecido como rio de Alcobaça, entre a divisa oriental de Minas Gerais com o estado da Bahia. Toda esta região era frequentada também por outros povos, conhecidos como “tapuias”. Com os Maxakali, os Pataxó compartilhavam algumas similaridades culturais e linguísticas, intensificando suas alianças e objetivos; já os Botocudos eram considerados rivais ou inimigos (CARVALHO; MIRANDA, 2018).

De acordo com Carvalho e Miranda (2018), os Pataxó começaram a se fixar em aldeias por volta de 1810. Com a chegada do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied no Brasil, em 1820, começaram a surgir documentos específicos sobre este povo na região costeira, entre eles, sobre a sua presença em florestas próximas ao vale do Mucuri. Provavelmente, os desmatamentos ocorridos e a ocupação da região interromperam os deslocamentos indígenas por toda esta área etnográfica conhecida como Atlântico Leste.

O desejo de rememorar essas andanças pelo território é também compartilhado pelo povo Maxakali, aliados históricos dos Pataxó. Em estudos teóricos e encontros ocorridos em Congressos, pudemos perceber que há um interesse pelo registro e valorização das memórias desses dois povos, que se apoiam em referências culturais presentes na paisagem e vivenciadas em seus tradicionais deslocamentos e encontros pela região (CARDOSO *et al.*, 2018).

Para a realização da pesquisa, utilizamos como instrumento principal de coleta de dados a entrevista narrativa com um professor e uma professora, que são lideranças na aldeia Muã Mimatxi: D. Liça e Kanatyo Pataxó. Nesta entrevista, realizada em 14 de novembro de 2019, eles puderam identificar parte dos percursos e referências espaço-temporais, presentes em suas memórias e histórias de deslocamentos pelo território.

Acreditamos que as narrativas orais, veiculadas por esses(as) professores(as), hoje os mais velhos da comunidade, contribuem para a compreensão das formas pelas quais o povo Pataxó (re)significa suas relações com os lugares e caminhos habitados e percorridos por seus antepassados, trazendo elementos importantes para a compreensão desse rico processo histórico.

Esta pesquisa tinha também a intenção de conjugar as narrativas orais com oficinas de cartografia participativa e caminhadas pelo território, como uma forma de apreender o conhecimento dos antigos registrado nos caminhos percorridos em sucessivas viagens, como destacou Andrello (2012) na epígrafe deste texto. Para este autor, mapear esses percursos no próprio território, com a participação dos indígenas, pode estimular as lembranças e reavivar a memória. Entretanto, esta etapa ainda não foi possível de ser realizada.

Nossa proposta é discutir a importância das narrativas orais em uma primeira seção deste trabalho, em seguida sistematizar a metodologia da cartografia participativa, conforme as concepções de Andrello (2012) para, em seguida, trazer os principais elementos da análise das entrevistas realizadas.

Antes, contudo, é preciso frisar que a discussão aqui proposta constitui importante dimensão das histórias e culturas indígenas, temática que precisa ser inserida em cursos de formação de professores e na educação básica, como recomenda a Lei n. 11.645/2008.

POTENCIALIDADES DAS NARRATIVAS ORAIS NA PESQUISA

Contar histórias é como sair em viagem, sair a caminhar, uma forma de tecer as relações que atravessam as nossas vidas e nos mover de forma imagética para outros lugares e tempos, como ressaltaram Fortes de Oliveira e Miorando (2020). Sua importância extrapola o(a) pesquisador(a), para alcançar também o próprio sujeito que está narrando.

Assim sendo, a investigação narrativa é muito mais do que uma metodologia, tornando-se um espaço para reflexões sobre si mesmo e o mundo. É também um espaço importante para registrar as memórias das vidas de professores(as), de suas experiências e de seus percursos. Isto porque a abordagem narrativa é uma maneira de ouvir as vozes das pessoas, em vez “de tratá-las como objetos,

cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 119). Enquanto os(as) professores(as) relatam sobre suas vidas, histórias e o tempo vivenciado e o(a) pesquisador(a) escuta, acontece o reconhecimento da memória, das histórias, de caminhos e experiências.

Além de estar mais próxima do mundo social dos sujeitos, a investigação biográfico-narrativa tem o poder de descortinar dimensões ou situações presentes em suas experiências de vida, revelando “dinâmicas, ambivalências e diversidades”, assim como permanências, “detalhes e sinais tênues” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 120). Com as narrativas, as experiências vividas são interpretadas e (re) significadas pelos(as) próprios(as) entrevistados(as).

A fim de discutir a relevância da utilização da entrevista narrativa nesta pesquisa, tomamos como pressuposto que esse tipo de entrevista possibilita a reflexão sobre histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo, pois as experiências e histórias de vida individuais são consideradas dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo. Dessa forma, na medida em que a trajetória do indivíduo é reconstruída pela narração, podemos, por meio delas, “compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarmos suas experiências e trajetórias” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 122).

Segundo esses autores, outra vantagem da entrevista narrativa diz respeito à possibilidade de adentrar em ambientes pouco acessíveis do indivíduo, acessando informações que não estariam postas numa situação de pesquisa com instrumentos estruturados. Muito já tem sido dito na pesquisa educacional sobre como o contar histórias desempenha papel relevante na compreensão dos fenômenos sociais. As narrativas são infinitas em sua variedade e são encontradas em todo lugar. Contar histórias é uma forma elementar de comunicação e uma capacidade universal. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar.

Ainda segundo esses autores, somente pelo contar histórias é possível alcançar lugares que numa outra forma de entrevista não conseguiríamos. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Contudo, como ressaltaram Fortes de Oliveira e Miorando (2020), as narrativas são construídas a partir de colaborações culturais, políticas e sociais do período vivenciado, por isso, mesmo que sejam destacados fatos pessoais durante as narrativas, elas retiram seus materiais da memória e do imaginário coletivo.

Nesta perspectiva, a rememoração de cada acontecimento narrado, cria vida novamente, produzindo novos significados e experimentações. Dessa forma, cada sujeito elabora um novo olhar sobre os acontecimentos vivenciados, o que possibilita a construção de um novo presente e um novo futuro (FORTES DE OLIVEIRA; MIORANDO, 2020).

A ideia de que “a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 122), nos estimulou a escolher esse instrumento metodológico. Seguindo as orientações de Flick (2004) e

sintetizadas por Teixeira e Pádua (2006) e Silva e Pádua (2010), o maior desafio nesse tipo de entrevista é a elaboração de uma boa questão gerativa, capaz de produzir como resposta um relato do início ao fim, com os detalhes do desenvolvimento do tema foco da pesquisa. A esse respeito, Jovchelovitch e Bauer (2002) nos alertam sobre a importância de transformar as questões emanentes em questões imanentes, ou seja, transformar as questões relativas ao problema de pesquisa em perguntas traduzidas para a linguagem dos informantes.

É a partir da questão gerativa que emerge a narrativa principal da entrevista, ou seja, aquela em que aparecem os relatos mais ricos e significativos a respeito da história narrada. Para isso, segue-se a orientação de evitar qualquer intervenção do(a) pesquisador(a) para que o(a) narrador(a) conte a sua história do início ao fim, sem interrupção. O(a) pesquisador(a) apenas demonstra empatia com a história narrada, estimulando o(a) narrador(a) a progredir. Apenas depois de finalizada esta etapa da narrativa principal, podemos fazer perguntas que esclareçam temas trazidos e que merecem ser aprofundados. Após o esgotamento de todas essas “investigações narrativas” chega-se ao final da entrevista, que exige do(a) narrador(a) uma síntese, que resume o todo em uma mensagem final.

A utilização da narrativa na pesquisa nos ajuda a problematizar os modelos tradicionais de investigação, na medida em que com ela surgiram novos paradigmas. Ao recorrer às histórias de vida e às narrativas autobiográficas como método de investigação das trajetórias de vida de professores(as) indígenas, buscamos valorizar seus conhecimentos e significados e de reconhecê-los(as) como intérpretes de sua própria história. Ao construir o seu relato, o(a) narrador(a) seleciona o que deseja compartilhar e o que gostaria de silenciar ou omitir, sendo este um processo hermenêutico, de acordo com Fortes de Oliveira e Miorando (2020).

Nesse processo, o(a) pesquisador(a) também é convocado a realizar um trabalho minucioso e crítico de expansão da narrativa, dando origem a outro trabalho hermenêutico, de modo a situar o contexto em que as histórias e memórias foram vividas e imaginadas. Para a realização desse trabalho interpretativo, é necessário ouvir diversas vezes a mesma história, ler e reler anotações que foram registradas durante o momento da entrevista e, também, ficar atento aos movimentos dos corpos, aos silêncios e pausas, às emoções que transbordam durante as falas e que estão presentes no processo de narrar experiências. De acordo com Fortes de Oliveira e Miorando (2020), por se tratar do relato de um indivíduo amplo e plural, é preciso exercitar a escuta sensível em todo o desenvolvimento da investigação narrativa, aprendizado que nem sempre é descrito nos manuais.

Na pesquisa narrativa não podemos dissociar a pessoa e o contexto. Segundo Souza (2018), para o(a) pesquisador(a) narrativo(a), os fenômenos estudados situam-se dentro de um espaço tridimensional (temporalidade, interação, lugar) e a interação é inerente às suas manifestações. O fazer narrativo compreende deslocamentos não apenas na temporalidade e na sociabilidade, mas também na dimensão do lugar, que se refere “às fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 86).

A investigação narrativa nos permite, dessa forma, a compreensão do todo a partir de aspectos singulares e de posições coletivas, assim como a reflexão sobre histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo (SOUZA, 2018). A entrevista narrativa se propõe a trabalhar com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico. Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado(a). Contudo, é preciso colocá-la dentro da moldura de um contexto mais amplo (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Tomamos como referência a perspectiva hermenêutica para a análise das entrevistas realizadas. Segundo Soares (1994), hermenêutica significa uma interpretação que prioriza o diálogo entre as tradições teóricas do(a) pesquisador(a) e as questões trazidas pelos(as) pesquisados(as), em um movimento de inter-relações recíprocas, chamado de “fusão de horizontes”. Hermenêutica significa também o processo de esclarecimento do sentido do que foi dito em palavras, admitindo-se que múltiplas interpretações podem ser dadas àquilo que foi dito (GENTIL, 2008).

Segundo Souza (2018), o percurso e processo de um pesquisador é permeado de inquietações, de incertezas, e, felizmente, de aprendizagem. Um importante desafio, todavia, segundo essa autora, é aprender a pensar e a escrever narrativamente. Isso pressupõe uma reflexão do(a) pesquisador(a) sobre a sua própria experiência e, também, a consideração de novas formas de recontar as narrativas, construir conhecimento e possibilitar aos leitores o reviver das experiências narradas. Segundo esta autora, o(a) pesquisador(a) narrativo(a) está sempre atento(a) às dinâmicas e transformações da vida social e das interpretações e aos *insights* que surgem durante o processo de interpretação.

CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Para interligar as narrativas orais com as caminhadas, torna-se necessária a utilização de uma metodologia específica, a cartografia participativa, como sistematizada no livro organizado por Andrello (2012). Para esse autor, registrar conhecimentos inscritos na paisagem, em um processo que envolve pesquisadores indígenas e não indígenas, viajando pelos caminhos trilhados no passado, ouvindo narrativas que surgem no contato com o ambiente e produzindo mapas, é uma forma de proteger os conhecimentos tradicionais.

Como ressaltou Andrello (2012), a prática de viajar no espaço é como viajar no tempo, na memória e na paisagem, é como um exercício de leitura de eventos passados. Juntamente com as narrativas, as viagens realizadas, no intuito de refazer os percursos históricos, podem dar valiosa contribuição para a compreensão e a reconstrução da memória coletiva do povo Pataxó. Seria uma forma de reviver as viagens ancestrais desse povo indígena, registrando saberes e lugares, presentes na memória e nas histórias contadas pelos mais velhos das comunidades.

Prosseguindo no conhecimento dessa metodologia da cartografia participativa, nessas caminhadas pelo território, ao nos depararmos com locais de destaque na paisagem e com alguma significação mítica, é necessário associá-los às narrativas e realizar o registro fotográfico e filmico. De

acordo com Andrello (2012), é necessário utilizar também mapas-base, com hidrografia e toponímia das áreas antigas e atuais a serem cartografadas. Contudo, esse processo de registro das referências culturais, paisagísticas e cosmológicas em mapas envolve várias oficinas e encontros, consultas aos mais velhos e até mesmo pode exigir o retorno a alguns lugares para a inclusão de novos elementos, o que nem sempre é possível. Outras vezes, diante da quantidade e da variedade de referências que surgem nas oficinas, pode ser necessário selecionar aquelas mais significativas. Como se pode ver, é um trabalho complexo, que seria melhor conduzido por uma equipe interdisciplinar e com recursos financeiros para as despesas necessárias.

Segundo Andrello (2012), a inclusão dos elementos da paisagem nas cartas geográficas não pode prescindir do trabalho da memória, daí a importância de conectar a paisagem e a narrativa, relacionando trechos de narrativas aos detalhes do que foi visto e experimentado nas viagens e caminhadas. O autor também destaca a importância da presença de velhos juntamente com jovens pesquisadores nas expedições, o que favorece o processo de relacionar as narrativas e as práticas e histórias relativas aos lugares. Assim, a vivência prática acaba favorecendo a transmissão oral direta.

Podemos dizer, assim, que a história se encontra inscrita na paisagem, na medida em que as narrativas são permeadas de referências geográficas. Portanto, podemos considerar esses modos de registros da história na paisagem também uma forma de escrita que, em um sentido amplo, funcionam como sistemas de memória. Dessa forma, os lugares se tornam veículos e manifestações de conhecimento e as viagens de um lugar para outro, sequências narrativas. São também narrativas, ou seja, diferentes manifestações de uma mesma e única entidade (ANDRELLO, 2012, p. 145).

Como dispositivos de memória, lugares e referências na paisagem funcionam como elementos surpreendentes ou impressionantes, que servem para capturar o olho ou engajar a imaginação, conforme destacou Andrello (2012). Como será apresentado nos próximos itens, os rios e as serras se destacaram nas narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) como referências salientes na paisagem, que marcaram as paradas e guiaram as andanças dos viajantes. São também aspectos ou dimensões do passado que fornecem uma ponte com o presente.

É com base nessa metodologia, sistematizada por Andrello (2012), que gostaríamos de complementar as narrativas orais com registros históricos das andanças antigas dos indígenas pela região conhecida como Atlântico-Leste, por meio de mensagens deixadas em lugares estratégicos. Nas entrevistas narrativas realizadas, referências da paisagem, tais como rios, serras, matas, cidades, aldeias, podem contribuir também para as aprendizagens escolares na escola indígena, associando a história e a geografia. Relacionadas com as narrativas, essa memória social inscrita na paisagem natural traz memórias importantes sobre os caminhos percorridos na primeira viagem dos dois entrevistados para Minas Gerais, como veremos a seguir.

PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE MIGRAÇÃO

D. Liça e Kanatyó, em suas narrativas, questionam a ideia de que são migrantes em Minas Gerais. Segundo eles, falar em migração implica em dizer que alguém é “de fora” e que veio se “apossar” de uma terra que não lhe pertence. É como dizer que os Pataxó vieram da Bahia e chegaram aqui em Minas Gerais, como se não tivessem “conhecimento sobre aquela terra”.

Essa reflexão de não pertencimento à terra é contraditória com a tradição do povo Pataxó, que já transitava por esse território que hoje conhecemos como estado de Minas Gerais, desde os tempos coloniais, como nos conta Kanatyó:

[...] nós não somos um invasor, nem um migrante dessa terra aqui do Brasil, porque daí da Bahia para Minas, daí da Bahia para o Espírito Santo ou outra divisa, que hoje isso tudo é dividido, a gente sabe o que é nosso e o que não é. Onde nós pisamos, [sentimos] o que é nosso, nós sabemos pela tradição.

D. Liça reafirma que o vasto território situado entre a Bahia e Minas Gerais, por onde seus ancestrais circulavam, foi marcado pelos “brancos”, que estabeleceram fronteiras e distinguiram limites entre os estados. Mas, para ela, é tudo uma terra só, por isso não tem sentido falar, você nasceu na Bahia e não é de Minas Gerais. Sobre o lugar de nascimento, D. Liça diz:

Eu deixo só para o meu documento, para justificar hoje para o branco, mas por dentro mesmo eu estou na mesma terra, eu podia nascer lá, mas [estou] caminhando aqui, [estou] caminhando em um barco só, porque era caminho dos velhos, onde os velhos andavam, era uma terra assim com [todos] nós morando num só território [...].

Segundo D. Liça, o povo Pataxó não costumava ficar fixo em um só lugar, “fazia casa onde quisesse, dormia onde quisesse”: “Antigamente, por isso que usava a casa de palha, para onde quisesse fazer uma morada, ele deixava essa daqui; essa daqui caía e fazia esterco da terra e ia fazer uma outra casa.”

Para além da demarcação de fronteiras, D. Liça concebe todo esse território, de Barra Velha até a Muã Mimatxi e vice-versa, como interligado. Conta que, depois que estabeleceu e teve seus filhos em Minas Gerais, sentiu vontade voltar em Barra Velha, mas isso se tornou perigoso. Já tinha passado o tempo das caminhadas.

Pensamento de voltar de novo. Mas não era mais aquele tempo como... das caminhadas, né? Porque hoje a gente até pensa em caminhar, [mas, com os] perigos do homem de hoje, quem [somos] nós para passar aqui nessa reserva aqui caminhando, que já já pode ser morto.

Por isso, D. Liça rejeita o uso do termo migrante, dizendo: “Eu não sou migrante não. Eu não migrei nem da Bahia, nem de canto nenhum.” Para ela, só é migrante aquele que atravessa para “outro lado do mar pra cá (risos) daí eu falava que era migrante.” Diz que atualmente vive em Minas Gerais, “mas tenho tudo na minha cabeça que é do lugar onde eu nasci. Eu tenho mar, eu tenho rio, eu tenho

mangue, tenho campo, tenho fruta, tenho várias coisas dentro de mim.” Tudo isso, faz parte de suas memórias que são registradas em desenhos, chamados Têhêy, e contadas para as novas gerações.

Kanatyo ressaltou que tem conhecimento acerca do território tradicional por onde transitavam os seus ancestrais. Inclusive, afirma que conseguem “sentir” tais lugares, especialmente, com o auxílio de algumas espécies vegetais. Para encontrar uma nova terra e fundar uma nova aldeia em Minas Gerais (PÁDUA, 2020), a Muã Mimatxi, onde vivem atualmente, contaram com esse tipo de conhecimento. Kanatyo conta: “eu vim olhar e assim que eu cheguei eu vi a minha irmandade, eu falei, ‘essa terra é tradicional do meu povo’. Porque a minha irmandade está aqui, o meu parente tá aqui.” O entrevistado se referia a uma árvore presente naquele território, chamada na língua indígena de Tokxãm.

Segundo Kanatyo, o reconhecimento do território tradicional também acontece “através dos nossos rituais, através dessas atividades ritualísticas da natureza”, quando “até o céu, o ar, o nascer do sol, a lua”, tudo isso indica que isso aqui é território nosso. Então nós conhecemos onde é que é nosso, então essa terra aqui, nosso povo já morou aqui antes. Nosso povo já viveu.” Dessa forma, por meio do reconhecimento de espécies vegetais e rituais religiosos, diz que é possível se conectar com seus ancestrais e identificar territórios por onde “o nosso povo passou por ali”.

Durante a sua narrativa, Kanatyo trata os elementos da natureza como parentes, capazes de se comunicar com eles: “nós tínhamos outros parentes, eu ficava pensando quem eram esses parentes, mas depois percebi que era tudo isso que eu tô falando: porque um rio é parente, uma floresta é parente, uma árvore, uma planta é parente, tudo isso envolve essa tradição.”

Antes de fundarem a aldeia Muã Mimatxi, em Itapecerica-MG, os entrevistados viveram na Terra Indígena Fazenda Guarani, em Carmésia, mas D. Liça não gosta de lembrar daquele tempo, “porque o que eu passei lá foi muito triste”. Gosta de relembrar e contar a história que viveu em Barra Velha, mas não de rememorar o tempo que viveu com sua família em Carmésia, mesmo tendo vivido lá por 22 anos.

Então, assim... eu vi que não vale a pena eu contar... no tempo em que eu cheguei foi alegre, mas dos vinte em diante que eu passei, nós passamos 22 anos lá. Então assim, de uns 10 anos em diante para frente, uns 15 anos pra frente, só foi muita tristeza né? Daí eu não conto história de Carmésia, eu só conto de Muã Mimatxi até Barra Velha.

Quando pretendiam sair de Carmésia e procuravam outra terra para viver, chegaram a conhecer um território disponível no sul de Minas Gerais, mas puderam perceber que “nessa terra, meu povo não andou, esse pedaço de terra aqui, meu povo não andou”, relata Kanatyo. Conta que continuou procurando uma terra por cinco anos, pois não quiseram ficar naquela região: “senti que eu tava vivendo num território que meu povo não tinha pisado ali. Ali não era morada do meu povo.

VIAJANDO PELOS RIOS

A gente sempre viveu viajando mesmo pelos rios. Era os rios que eram a nossa geografia de vida, a nossa direção de vida, de subida e descida para o nosso encontro dos parentes. Porque com o rio tinha a água, tinha o peixe, tinha a fruta, tinha a caça, então ficava rodando, não ficava parado em um canto só como é hoje. Então essa forma de viajar pra esse território era se alimentando, era vivendo, porque aí não estragava a natureza, não destruí a natureza, não ficava ali só naquele canto ali.

Kanatyo.

Em outras oportunidades (PÁDUA, 2009) já havíamos chamado atenção para o fato de que os rios eram os caminhos que levavam os Pataxó em suas viagens pelo território, como relatado por Kanatyo na epígrafe desta seção. Como vimos, os Pataxó viviam transitando em uma vasta região conhecida como Atlântico-Leste.

D. Liça se identifica como indígena atlântica, fazendo referência ao seu lugar de origem, Barra Velha, na Bahia, ao qual se refere como um lugar de muita fartura. Contudo, afirma se identificar também com as montanhas de Minas Gerais. Barra Velha era o seu lugar de nascimento e de origem, mas isso não impediu o desejo de “sair para conhecer outros lugares, que eram lugares do povo [Pataxó] também”. A entrevistada critica o ponto de vista dos “brancos”, que privilegia o lugar de nascimento e diz que na sua cultura esse lugar de origem não é o mais importante.

D. Liça afirma que conhecer as montanhas de Minas era um desejo grande, alimentado pelas histórias que ouvia daqueles que caminhavam pela região. Saiu de Barra Velha recém-casada com Kanatyo e o seu primeiro filho, o Siwê, já nasceu em Minas Gerais:

Foi dessa vez que nós decidimos sair, foi quando nós já tava casado, eu mais o Kanatyo. Aí aqui foi uma parente da gente lá e chamou nós pra vim. E nesse tempo a gente tinha também assim... quando a gente conversava com a Funai ela pagava a passagem, e era assim que acontecia. De lá até cá seu Kanatyo fez uma farinhazinha, vendeu e ganhou um dinheirinho e nós viemos até Valadares, daí deu pra pagar essa passagem e aí viemos. E a gente vem assim...

Na tentativa de reconstituir essas trilhas percorridas por eles nesse vasto território entre o sul da Bahia, o leste de Minas Gerais e parte do Espírito Santo, por meio de suas narrativas, vemos que os rios continuam se destacando como importante referência. D. Liça conta que quando saiu de onde nasceu para viver aqui em Minas Gerais, saiu alegre, sentindo que refazia o caminho de seus antepassados, para conhecer os lugares onde seus parentes caminhavam e viviam. Nesse percurso, também menciona os rios como importante referência: “Daqui pra lá tinha um rio que vinha do Monte Pascoal e desaguava dentro do mar”, e era ele que indicava o caminho para sair da aldeia. Passaram por diversos lugares e encontraram muitos parentes:

Nós viemos andando de Barra Velha, passamos por Boca da Mata e fizemos farofa [para comer], viemos andando, dormimos na casa de outro parente em Boca da Mata,

saímos de noite de novo, e saímos e viemos andando até o Montinho. Do Montinho para cá, pegamos uma casa que anda e chegamos em Itamaraju em um lugar que tem lá, passamos à noite e seguimos de novo no outro dia, para chegar até Governador Valadares. Aí viemos e vivíamos em Carmésia.

Kanaty e D. Liça rememoram a trilha percorrida por eles, de Barra Velha até a aldeia Muã Mimatxi. Assim como os Maxakali, gostariam de percorrer novamente esses caminhos: “que a gente busca retomar ele pra fazer novamente junto com essas gerações que tem”, diz Kanaty, ou seja, refazer esse percurso com as novas gerações que já nasceram em Minas Gerais.

Percebemos que nas histórias também tinha esses parentes, os Maxakali, que a gente fala. É um povo irmão, é um povo do qual viveu dentro desse território junto com nós. E até hoje os Maxacali estão ali na divisa da Bahia, e as vezes dá uma escapulida até a Bahia, eles vão até lá ainda, eles vão lá. E nós estamos mais distante, nós também, como a D. Liça falou, a nossa cabeça é [uma trilha] daqui de Muã Mimatxi a Barra Velha. É esse caminho que a gente faz hoje, que a gente busca retomar ele pra fazer novamente junto com essas [novas] gerações (Kanaty).

Em certas épocas, “os Pataxó ficavam mais no litoral, nas matas do litoral”, se embrenhavam nas matas para se refugiar dos brancos e se esconder de grupos inimigos. Para facilitar o reconhecimento dos grupos amigos, Kanaty conta que esses

[...] chegavam imitando piado de bicho de ave, porque tinha outros grupos que queriam imitar como eles chegavam até nós. Aí eles chegavam piando os tipos de ave, de passarinho. Aí, teve uma época que chegou um grupo que tinha alguém escondido e viu como que se chegava, aí depois eles imitaram e chegaram piando também (barulho de chuva forte).

Para Kanaty, o interesse em relembrar a história desses caminhos reside na possibilidade de construir “uma história nova com nossa vida hoje com a história dos nossos velhos” e de também mostrar e defender que não são migrantes e sim “que somos filhos dessa terra”. Para ele, “essas lembranças, que são lembranças históricas, são importantes e precisam ser reconhecidas. E que precisam ser respeitadas! Então eu vejo assim que é uma história muito importante para o povo.”

Kanaty afirma que a luta pelo direito a esse território da aldeia Muã Mumatxi “é uma história de resistência, é uma história que a gente sabe que nossos velhos lutaram muito para manter o seu território”. Lembra que, nessa história de luta e resistência, se encontravam com outros povos.

Não era só Maxacali, tinha outros povos, outros povos que eram parentes e viviam dentro do mesmo território, mas tinha outros também que eram inimigos. Então a gente sabe assim dessa história. E que a gente tem que falar dela, porque é uma história de resistência e uma história de verdade.

Muitas das referências que guardam hoje desses caminhos são baseadas em histórias contadas pelos mais velhos, muitos dos quais já faleceram, como as duas mulheres mais velhas desse grupo

familiar que fundou a aldeia Muã Mimaxti. E, da mesma forma que os mais velhos da comunidade se foram, a paisagem também foi profundamente modificada em décadas de ocupação e de exploração da terra pelo homem branco.

Rios foram mudados, foram sofridos. Então um rio que era um rio virou um rio pequeno. Então assim, como aqui em Muã Mimatxi, o povo daqui conta que esse riozinho que passa aqui e que tá doente, ele era um rio bom, [maior] e que tinha muito peixe.

Outra referência geográfica mencionada por Kanatyó é descrita como: “as montanhas que ficam perto ali da Bahia, porque ali na Bahia tem umas montanhas ali, quando a gente vai lá pra baixo, pra Bahia a gente vê umas montanhas ali”. Segundo ele, ficam perto de Governador Valadares, lugares que “a gente sente que nosso povo passou por ali”.

Os ancestrais desses Pataxó contemporâneos transitavam muito por todo o leste de Minas que engloba os vales do Mucuri, do rio Doce e do rio São Mateus (PÁDUA, 2018). Kanatyó conta que essas viagens seguiam os caminhos dos rios, porém, eram percorridas a pé pelos grupos de parentes. Afirma que “antigamente nosso povo viajava muito, andava muito. Andar é a vida”.

Depois que você sai de Barra Velha anda um dia a pé até a aldeia Boca da Mata, perto do Monte Pascoal. Aí dessa aldeia Boca da Mata, viaja mais meio-dia e chega na cidade do Montinho, é onde ela falou aí. [...] O Montinho era uma cidadezinha, é uma cidadezinha que fica perto da aldeia da Boca da Mata.

Desde que chegou para morar em Minas Gerais, D. Liça diz que só voltou uma vez em Barra Velha. Foi um projeto de intercâmbio denominado “Caminho do mar” que a possibilitou refazer esse caminho:

O meu caminho, quando nós vamos daqui pra lá, uma vez nós fizemos um projeto daqui, então nós demos um nome de “Caminho do mar”. Daqui até lá, daqui de Muã Mimaxti quando nós fomos fazer esse intercâmbio lá, demos o nome de “Caminho do mar”. E depois do “Caminho do mar” eu nunca [mais] fui lá...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, todas essas histórias também podem se conectar com os saberes escolares. Além de incentivar os mais jovens a se envolverem com as histórias contadas pelos mais velhos, possibilita a valorização dos conhecimentos e culturas dos antigos.

As narrativas orais trazidas neste trabalho revelam-se como importantes memórias e conhecimentos que têm potencial de sensibilizar as novas gerações e de dinamizar a educação intercultural. Ao levar esses saberes sobre o território para dentro das escolas, podemos aumentar o interesse e a curiosidade das crianças e jovens da aldeia pesquisada, tanto pela história dos ancestrais do seu povo, quanto pela geografia desses caminhos.

Por meio das lembranças das andanças pelo território, os(as) professores(as) indígenas da aldeia Muã Mimatxi trouxeram importantes referências culturais que podem estimular as aprendizagens das novas gerações na escola indígena. Nomes e localização de rios, serras, aldeias, cidades, citados nas entrevistas, podem também dar origem a materiais didático-pedagógicos. Nessa direção, temos o desejo de produzir um mapa contendo as principais referências culturais e paisagísticas da região estudada, que apareceram nas entrevistas, e devolver para a comunidade, como uma forma de colaboração intercultural para o desenvolvimento da educação na escola Muã Mimatxi.

A valorização desses saberes, memórias e narrativas sobre os caminhos pelo território podem inclusive contribuir para o reconhecimento de certos lugares como patrimônio cultural, devido a sua importante significação para os povos indígenas que circulavam pela área etnográfica do Atlântico-Leste. Para isso, é preciso aprofundar a pesquisa, realizando novas entrevistas narrativas e oficinas de cartografia, com a participação dos povos Pataxó e Maxakali e a colaboração de professores(as) indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

- ANDRELLO, G. (org.). **Rotas de criação e transformação: narrativas de origem dos povos indígenas do rio negro**. São Paulo/São Gabriel da Cachoeira: Isa/FOIRN, 2012.
- CARDOSO, Thiago Mota; PÁDUA, Karla Cunha; COSTA, Ana Carolina Estrela da; CAMPELO, Douglas Ferreira Gadelha; GUIMARÃES, Marina; MATOS, Izabel Missagia de. **Trilhas pelo território: uma cartografia dos caminhos e lugares percorridos pelos Pataxó e Tikmũ'ũn/Maxakali entre a Bahia e Minas Gerais**. Projeto apresentado ao Edital – MCTIC/CNPq 028/2018 – Chamada Universal. CNPq, 17 de set. 2018.
- CARVALHO, Maria Rosário; MIRANDA, Sarah. Pataxó. In: **Povos Indígenas do Brasil**. São Paulo: ISA, 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução do GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores, ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.
- EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, [s.l.], v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.
- FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FORTES DE OLIVEIRA, Valeska; MIORANDO, Tania Micheline. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, [s.l.], v. 5, n. 13, p. 345-359, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- GENTIL, Hélio Salles. O que é interpretar? O mundo da ação e o mundo do texto. **Mente, cérebro e Filosofia- o século XX**, São Paulo, v. 11, p. 16-25, 2008.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KOHLER, Florent. Le monde sauvage et la terre des ancetres: les pataxó du Mont Pascal (Bahia, Brésil), **Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Coloquios**, [Online], 2007. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/12822>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- PÁDUA, K. C. **A formação intercultural em narrativas de professores(as) indígenas: um estudo na aldeia Muã Mimatxi**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PÁDUA, K. C. Escola e relação com o território: caminhos percorridos pelos Pataxó entre a Bahia e Minas Gerais. *In: CONGRESSO MUNDIAL IUAES, 18.*, 2018; **Anais [...]**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018. v. 3. p. 3350-3363. Disponível em: https://www.pt.iaes2018.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=766.

PÁDUA, Karla Cunha. **“Pegando as frutinhas que estão melhor para comer”**: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. *In: CAMPOS, R.C. P. R. (org.). Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Luiz Eduardo. **O rigor da indisciplina**: ensaios de Antropologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu.... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set. /dez. 2018.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2.*, 2006. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.



FOTOGRAFIA *NEWBORN*: RELAÇÕES RACIAIS E PRODUÇÃO DE CRIANÇA(S) INFÂNCIA(S) NO CONTEXTO BRASILEIRO

Solange Bonifácio

O presente trabalho apresenta dados de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é a análise da produção fotográfica de bebês no contexto brasileiro. Desse modo, projeta-se a possibilidade de apresentar elementos em torno de uma cartografia da produção imagética sobre bebês e, conseqüentemente, do que poderá se delinear como infância brasileira. Delineia-se como hipótese que tal projeção imagética carrega em si uma produção racialmente orientada. O objeto de análise é o modelo fotográfico conhecido como *newborn*. Como método específico de fotografias para bebês recém-nascidos, o escopo de análise se dará sob a analítica racial sobre os modos de produção dessas imagens de bebês e de suas infâncias a partir do debate racial. A princípio tratava-se de analisar um concurso de fotografias *newborn* realizado no Brasil, de modo a identificar quais imagens de bebês circulavam no concurso, contudo, com o desenvolvimento da pesquisa, empreendemos a análise de documentos acerca de fotografias *newborn* e de fotografias de bebês.

O invento da fotografia teve grande impacto nas relações sociais e, ao longo da história, a dinâmica entre seres humanos e seus registros fotográficos foi se consolidando. A prática se popularizou de tal modo que a fotografia se estende tanto no uso profissional quanto caseiro com diferentes possibilidades de interações e edições. Acompanhada e promovida pelo uso dos dispositivos móveis, a fotografia foi inserida em outra esfera das relações humanas. Um exemplo de tal fato, são as redes sociais virtuais que evidenciam e determinam algumas dessas possibilidades de interações. A título de ilustração, é possível citar a rede social de imagens *Flickr* que tem uma ferramenta de classificação e organização dos conteúdos que os agrupa por semelhança e disponibiliza como *tags* de tendência. Outra rede social similar é o *Instagram* na qual as(os) usuárias(os) e empresas utilizam *hashtags*, que são palavras, expressões antecedidas pelo símbolo de cerquilha, como um recurso para ampliar a visibilidade de suas postagens.

Essas duas redes sociais, e suas possibilidades de exibição e organização de fotografias, são apenas algumas das múltiplas ações que as pessoas podem realizar com imagens nas redes, contudo mesmo com a ampliação de acesso a equipamentos como telefones celulares com câmeras, é possível observar um interesse por fotografias profissionais. Tanto que, recentemente, com a pandemia da Covid-19, a comunicação humana foi, em parte, limitada ao audiovisual em decorrência da necessidade de distanciamento entre as pessoas. Porém, antes mesmo desta imposição sanitária, a produção de imagens estava em ascensão, tanto que durante a pandemia alguns fotógrafos profissionais passaram a oferecer aos seus clientes a possibilidade de realizar ensaios de modo remoto.

O desejo por fotografias com método profissional, porém para uso pessoal, informa sobre a construção de um jeito de querer ser visto que educa os nossos olhares e impacta na produção de subjetividades. Ou seja, o desejo, a escolha e o modo como se deixa ser fotografado é parte da constituição de um tempo histórico que produz arquivos visuais que se relacionam historicamente com outros arquivos, portanto o projeto de leitura de si se configuraria também na coletividade. Ao considerar tal aspecto nos focamos nos bebês e buscamos compreender de que modo as fotografias de bebês, nomeadas como fotografias *newborn*, se relacionam com outros arquivos visuais de outras

modalidades de fotografias de bebês no contexto histórico brasileiro indicando o que ela nos diz sobre nosso tempo.

O foco nas fotografias *newborn* deve-se ao fato de que elas ultrapassam os álbuns e telas, compondo artigos de festas e acessórios diversos. Estão presentes em materiais escolares diversos desde mochilas a lápis, mediando as relações entre as crianças, portanto são materiais que adentram as escolas pelas crianças. A problemática que se acentua aqui é a de que, no caso dos bebês, eles não interferem na escolha das imagens a serem produzidas, o que nos coloca uma série de questões sobre qual projeção emerge dessa prática.

Os debates sobre fotografia, por exemplo, nos campos da Arte, da Filosofia, da Antropologia, da História constituem certa tradição. No campo da Educação, a fotografia tem ampliado o interesse sobre o tema, nesse sentido, o presente trabalho vem com outros corroborar nessa dilatação da fotografia como tema de análise.

Walter Benjamin (1994), em um de seus ensaios, teve como tema a relação da reprodutibilidade técnica com a fotografia, abordando a história da fotografia em três momentos: o primeiro relacionado à invenção marcada pelo fato de que a patente foi colocada no domínio público, possibilitando um desenvolvimento acelerado tendo o seu apogeu ocorrido no decênio pré-industrial; o segundo referente ao declínio caracterizado pela dissociação entre técnica e objeto e, por fim, o terceiro momento foi o do reconhecimento de Eugène Atget como percussor de um novo modo de conceber a fotografia, libertando o objeto de sua aura, inaugurando, portanto, um novo olhar.

A filósofa e escritora norte-americana Susan Sontag (2004) argumentou que a educação por fotos se diferenciaria da educação por imagens, pois, essas seriam mais antigas e artesanais. Segundo a escritora, a partir da primeira fotografia, passou a haver um inventário de imagens em consequência de uma insaciabilidade do olho que fotografa. Para Sontag, as fotos ensinariam um novo código visual que modificariam e ampliariam as ideias sobre o modo de olhar.

Para Phillipe Dubois (1994), a fotografia incluiria as dimensões da recepção e contemplação. De acordo com o autor, haveria três perspectivas quanto ao princípio de realidade: o da fotografia como espelho do real (o discurso da mimese), a fotografia com transformação do real (o discurso do código e da desconstrução) e a fotografia como um traço do real (o discurso do índice e da referência).

Segundo Ana Maria Mauad (2014), as fotografias possuiriam uma biografia própria que implicaria na concepção não de uma história por trás de cada imagem, mas da história feita por imagens. De outro escopo teórico, Nilton Milanez (2013) argumentou sobre o funcionamento discursivo das imagens sob a perspectiva da memória. Mesmo com abordagens absolutamente distintas, ambos, autora e autor, possibilitam a ideia de um pretérito da fotografia.

Por outro lado, vale destacar que a relação entre fotografia e o tempo tem debates importantes. Como o de Maurício Lisovsky (2008) que afirma “[...] que aquilo a que a fotografia congela é o espaço, e não o tempo” (LISSOVSKY, 2008, p. 60). Segundo o autor, o modo pelo qual ocorreu o desenvolvimento do equipamento fotográfico foi alterando a produção da fotografia nesse sentido, ele mencionou o fato

de que, apesar da redução do tempo de pose para obtenção de uma imagem, a fotografia pousada ainda permaneceu por aproximadamente quarenta anos (LISSOVSKY, 2020).

As discussões sobre a constituição histórica dos materiais fotográficos abarcam, por exemplo, as produções fotográficas da escravidão negra, a descoberta dos impactos no padrão fotográfico de captação das cores, impressão e revelação das imagens, entre outros elementos. No estúdio, o que se reproduz não é somente a técnica da fotografia em artigo publicado em 2016, a socióloga Lorna Roth (2016) explicitou os modos pelos quais, na história da produção de imagens com máquina fotográfica, a técnica da fotografia – captura e impressão – esteve sempre relacionada aos tons de pele. Roth afirmou que a calibragem não tinha o efeito esperado nas peles mais escuras.

Roth (2016) relatou ainda o uso de cartões com figura feminina para calibragem de imagem, os denominados cartões Shirley que informavam um padrão cuja execução denotava para a pele branca. Assim, tal uso considerado “técnico” produzia intencionalmente esse tom de pele como “normal”. A autora ainda expôs as maneiras pelas quais a inserção de novos padrões se deu inicialmente em decorrência da demanda específica de empresas de chocolates e móveis que estavam insatisfeitas com as imagens de seus produtos de cor marrom. Ou seja, não eram seres humanos fenotipicamente não brancos que impulsionaram as mudanças nessas ferramentas. Outro aspecto dessa disputa se deu pelo interesse da empresa *Kodak* em disputar o mercado oriental com a empresa *Fuji*.

A questão não teria sido superada pelo avanço tecnológico do equipamento. A autora cita três exemplos relacionados às produções de imagens utilizando tecnologia digital: em 2009, a *webcam* da *HP* que apenas detectava rostos de pele branca; em 2010, a *CoolpixS630* da *Nikon* não teria conseguido captar consumidores asiáticos; e outro episódio ocorrido em 2015, quando um aplicativo da *Google* identificou jovens negros como gorilas. Na interpretação da socióloga, a questão central é da intencionalidade na elaboração do equipamento que denota interpretações preconcebidas e de cunho racista (ROTH, 2016).

Outros exemplos sobre as tecnologias digitais e as imagens foi o caso da *Flickr* que etiquetou pessoas negras como macacos e o episódio em 2020 no qual o *Twitter* foi acusado por seus usuários de priorizar os rostos de pessoas brancas na exibição de imagens de fotografias com pessoas negras. E, ainda que as notícias digam respeito a pessoas adultas, é possível inferir que: se o algoritmo, que é programado por humanos, reproduz comportamentos racistas, qual seria a ação desses algoritmos frente às fotografias de bebês negros e não negros? Outra questão posta para a sociedade contemporânea é a captura e armazenamento de dados como indicado no documentário *O dilema das redes [The Social Dilemma]* (JEFF ORLOWSKI, 2000). A questão não é apenas técnica, pois se trata de questionar qual produção de bebês e de infância emerge no interior desses métodos fotográficos. Dito de outra forma, qual bebê ou infância emerge no início do século XXI, sob a ação digital de pais, familiares e outras pessoas, por meio das plataformas digitais? Que tipo de vida se produz quando se organiza um conhecimento codificado de suas vidas que pode ocorrer desde a gestação? Tais questões tangeriam a presente pesquisa em andamento de modo a questionar o que implica para o campo social e para a educação tal produção de vida face à inteligência artificial. A artificialidade adquire aqui outra dimensão. As diferentes perspectivas apontadas aqui indicam um interesse analítico profícuo em torno da fotografia

que englobam, entre outros elementos, produção, clique, revelação/impressão/ compartilhamento da fotografia.

Assim, a pesquisa se delinea sob dois caminhos: examinar como emerge essa modalidade de fotografia e projetar o que pode indicar as fotografias de bebês da modalidade *newborn* no contexto brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa se acentua em uma perspectiva histórica, visto que cada época produziu próprias imagens de bebês. Os procedimentos seguidos para definir o *corpus* da pesquisa foram: realização de um levantamento de materiais sobre o tema; leitura de títulos, resumos e matérias sobre fotografia de bebês; seleção e análise desses materiais. Para o levantamento foram consideradas as seguintes questões:

- O que são fotografias *newborn*?
- Em quais outras modalidades de fotografias a presença dos bebês define a fotografia?

Após a definição das questões, foram definidos os descritores “fotografia *newborn*”, “fotografia de bebês”, “fotografia e infância” “história da fotografia no Brasil” para o procedimento de busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após o levantamento bibliográfico, empreendeu-se uma busca de materiais que abordassem tais fotografias. Nessa procura foram identificadas duas páginas da *web*, a primeira foi o *site* da Associação Brasileira de Fotógrafos de Recém-Nascidos (ABFRN) do qual foram selecionadas as seguintes publicações: “Sobre ABFR”, “Conduta dos profissionais”, “Dicas para os pais” e a seção “Os estilos”. A segunda página foi o *site* da revista *Fhox* especificamente a seção “Variedades/Portfólio – *Newborn*” e os critérios do “Concurso *Newborn* Brasil”. Para levantamento bibliográfico realizado na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SciELO foram utilizados os recursos das aspas e do operador booleano “*and*”. E quando a quantidade era maior que mil títulos, optou-se por restringir na área de conhecimento “Ciências Humanas”.

Após esse procedimento, realizou-se a leitura de títulos (até cem de cada lista), resumos de pesquisas e artigos elencados na BDTD, no Catálogo de Teses e SciELO foram identificados diferentes temas associados à busca, contudo foram selecionados os seguintes: álbuns familiares, fotografias fúnebres, fotografias de revistas, concursos infantis e fotografias de “amas de leite”.

Na sequência, os materiais selecionados no levantamento temático foram revisados e extraiu-se somente aqueles nos quais a especificidade era a fotografia *newborn*. Desses materiais, buscou-se identificar quais elementos caracterizam a fotografia *newborn* enquanto categoria de fotografia, para tanto utilizamos os critérios do Concurso *Newborn* Brasil – Edição 2018, o *site* da ABFRN em conjunto com a pesquisa de Edinara de Freitas Teixeira (2015) que foi a única dissertação encontrada dedicada à temática desse tipo de fotografia.

A análise desse material apontou que a fotografia *newborn* é uma modalidade de fotografia realizada por fotógrafos profissionais ao clicar bebês recém-nascidos. Esse tipo de registro tem algumas

especificidades. Segundo a ABFRN, a modalidade teria surgido em meados de 2010, sendo popularizada em 2014. Teixeira (2015) menciona uma sucessão de eventos que teriam culminado no surgimento da modalidade: um *workshop* realizado no Instituto Internacional de Fotografia em São Paulo no ano de 2010, com a fotógrafa Danielle Hamilton, cujo objetivo era ensinar fotografias de recém-nascidos; a realização do Congresso Fotografar 2011 no qual a fotógrafa Beth Jasen teria apresentado o seu portfólio de fotografias de recém-nascidos. Teixeira (2015) sugere que as irmãs americanas Kelley Ryden e Trace Raver podem ser consideradas as precursoras da fotografia *newborn* visto que, em 2004 e 2005, teriam iniciado suas pesquisas para realizar o procedimento fotográfico com recém-nascidos.

Joana Dale (2013) indicou a australiana Anne Geddes como criadora da fotografia *newborn*, pois “[...] começou a clicar bebês em legumes, verduras e flores no final dos anos 1980. Tudo começou quando ela resolveu bolar um cartão de Natal com a fotografia da filha, Stephanie: o resultado fez o maior sucesso” (DALE, 2013). Ainda de acordo com Dale, as dúvidas em torno da origem da fotografia *newborn* ser com Anne Geddes decorreria do fato de seu trabalho ter sido mais de caráter comercial.

A ABFRN reconhece a inspiração da modalidade *newborn* nos trabalhos de Anne Geddes e afirma, ainda, que da apreciação de suas fotografias, surgiu a demanda por esse conceito de fotografia social. A ABFRN estabelece a fotografia *newborn* em dois estilos: o “Tradicional” e o “Lifestyle”. O estilo “Tradicional” tem por definição o ensaio fotográfico realizado em estúdio fotográfico ou na residência do cliente, entre o 5º e o 14º dia de nascimento da(o) recém-nascida(o), a definição desse período é justificada pela maior possibilidade de maleabilidade do corpo, o sono profundo e ausência de cólicas. O estilo “Tradicional” engloba ainda o estilo e uso de acessórios confeccionados especialmente para produção desse tipo de imagem. Já no estilo “Lifestyle” a ABFRN o define como o registro fotográfico derivado do álbum de família e ocorre na residência da pessoa até aproximadamente 2 meses de idade.

Teixeira (2015) não divide a fotografia *newborn* em estilos, a autora argumenta que após o período de 15 dias os bebês já estariam “velhos demais” para a realização da fotografia *newborn*.

Diferentes particularidades dificultam a sessão fotográfica duas semanas após o nascimento, tais como: as brotoejas que aparecem na pele; as cólicas, que começam a ser mais frequentes; o sono, que se torna cada vez mais leve; a paciência dos bebês, que tende a diminuir com o passar do tempo; e a visível dificuldade que eles encontram para contorcer o corpo na medida em que o tempo passa. Com o passar dos dias, os bebês demonstram cada vez mais a sua personalidade, saindo de uma posição passiva e expressando, a cada dia que passa, um pouco mais de suas vontades, o que impossibilita, ao profissional, fazer o que deseja com o pequeno. Estes bebês imprevisíveis, que perderam a “janela do tempo” para esse tipo de fotos, precisam se adaptar a um novo tipo de ensaio, algo que comporte os bebês com mais atitude que os *newborns*, pois, agora, estão velhos demais (TEIXEIRA, 2015, p. 41).

Outro destaque realizado pela ABFRN seria a necessidade de fotógrafas(os) receberem treinamento específico para a realização de um ensaio com segurança para o bebê. Teixeira (2015) aponta que a segurança e o conforto podem ser proporcionados com recursos que o fotógrafo deveria dispor

em seu estúdio, tais como o uso de aplicativos digitais para auxiliar no sono até tecido antialérgicos, entre outros elementos.

Ainda no quesito segurança, a ABFRN menciona a variação de temperatura, a higienização dos acessórios e equipamentos, a saúde da pessoa profissional e, como ponto principal, destaca a pose que exige do profissional um cuidado específico. É necessário saber que algumas poses são fusões de imagens, portanto, é também importante um conhecimento de programa de edição de imagens. Sobre conforto, Teixeira (2015) destaca o acessório *wrap* utilizado para sustentar o bebê, o qual a autora questiona sobre a finalidade desse tipo de tecido que é enrolado ao seu corpo.

Em torno da fotografia *newborn*, existe um conjunto de práticas como cursos, *sites*, vídeos, livros, manuais, acessórios, equipamentos. Segundo Teixeira (2015), a disseminação dessa modalidade de fotografia teria “[...] promovido o surgimento de uma cultura *newborn* formado por diferentes artefatos, práticas, valores, representações e identidades” (TEIXEIRA, 2015, p. 22). Entretanto, algumas questões ainda se apresentam sobre essa modalidade, tais como: qual recém-nascido que aparece na imagem de fotografia *newborn*? Há outras modalidades de fotografias sociais na história brasileira definidas pela visualização da(o) bebê? Quais? O que a fotografia *newborn* aponta sobre a construção de infância no Brasil? Em que medida essa construção apresenta aspectos de racialização?

Como exposto, é na contemporaneidade do início do século XXI, que, entre as imagens infantis, emergiram a fotografias *newborn*. Tais imagens, específicas para recém-nascidos se difundem na sociedade estabelecendo padrões de como deve ser visto uma(um) recém-nascida(o), ou seja, se configura em um arranjo dos símbolos para produzir um determinado sentido. Stuart Hall (2016) argumentou que a linguagem produz sentido, pois, ela opera como um sistema representacional, portanto, ao considerar a fotografia *newborn* é possível afirmar que há produção de uma representação sobre infâncias.

Ainda segundo Hall (2016), o sentido é uma construção social. Estudos em torno da infância, como a sociologia da infância, discutem a concepção de infância como uma construção histórica e social. Assim, ao se considerar o contexto brasileiro, as produções de infâncias e representações são constituídas também pela questão racial. Destaca-se, ao focar na fotografia *newborn*, que há atravessamentos da produção de uma representação de infância. Contudo, o intuito da presente pesquisa em andamento não é o de investigar os símbolos arranjados para determinar tal representação. O foco é mapear caminhos imagéticos que resultaram nesse modo específico de representar a(o) recém-nascida(o), da fotografia *newborn*.

Na história do Brasil, pela fotografia, é possível acompanhar a trajetória do que e como foi composto o visível emoldurando os cenários para as diferentes subjetividades. Assim, nesta aproximação com a temática fotografia *newborn* identificou-se dois aspectos imbricados: a categoria bebê e a questão racial, visto que, para um conjunto de pesquisadoras(es), a constituição da infância no Brasil está integrada à questão racial.

A infância como categoria analítica é um dos fundamentos da sociologia da infância. Esse campo teórico tem particularidades em cada território no qual se constitui. Segundo as pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012), no contexto brasileiro, a sociologia da infância constituiu-se como campo científico na década de 1990. Abramowicz e Oliveira (2012) defendem a impossibilidade de uma sociologia da infância única e igual nos diversos territórios, visto que cada contexto social tem suas características e produção de infâncias diversas. Para exemplificar o argumento, as autoras mencionam que no continente africano “a criança é um coletivo” (p. 46).

A sociologia da infância abrange a infância de modo amplo e não natural. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2013) menciona que as crianças compõem “uma rede de relações complexas”, contudo destaca que:

Se por um lado, houve uma crescente atenção à infância e suas necessidades, por outro, o confinamento em instituições específicas acabou por cercear sua participação na vida social, tornando-a invisível. As instituições, ainda que voltadas à infância deram voz aos adultos [...] (NASCIMENTO, 2013, p. 12).

Assim, quando se analisa o contexto brasileiro, Nascimento (2013) explica que a constituição da sociologia da infância como campo apresenta interface com a educação infantil, pois nos anos de 1990 era recente a concepção de criança como sujeito de direitos afirmada pela Constituição Federal de 1988. Do mesmo modo, as questões políticas como as instituições de educação infantil adquiriam outra importância nos estudos sobre as crianças. Ao longo da primeira década dos anos 2000, tais estudos e pesquisas são influenciados pela produção internacional que apresentava outras concepções de infâncias.

Mesmo considerando que há diferentes abordagens teóricas no campo da sociologia da infância, optou-se por estabelecer diálogos com estudos desse campo, visto que eles se articulam para desnaturalizar a infância, para fundamentá-la como uma construção social e para considerar a questão racial.

Para a pesquisadora Ana Cristina Juvenal da Cruz (2016), no Brasil, o campo da infância foi constituído de modo simultâneo ao das relações étnico-raciais. Abramowicz e Oliveira (2010), coadunam com tal interpretação ao afirmarem que “[...] sociologia da infância no Brasil não pode ignorar a especificidade do nosso contexto, regida de forma explícita pela questão racial” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 53). A partir dessas considerações e com a ideia da pluralidade da infância, nem todas(os) as(os) bebês poderiam habitar a fotografia *newborn*. Isso porque, para realizar tal método ele recai em um dado objetivo: o custo de um ensaio *newborn*. O que reforça essa hipótese é que no ano de 2019 o percentual de crianças de zero a cinco anos com renda mensal per capita de até meio salário-mínimo era de 47,6%. Desse total de situação domiciliar de pobreza tinha: 34% da cor ou raça branca e 59% da cor ou raça negra; e 48% estavam na faixa etária de zero a dois anos, o que representa uma quantidade de 3.586.680 crianças (IBGE, 2019). Em 2013, segundo Dale (2013), o valor da sessão de fotografia *newborn* começava com R\$900,00 reais e poderia triplicar dependendo das

escolhas do cliente. Poder-se-ia avançar na discussão atual do impacto econômico na vida das famílias e do empobrecimento real no contexto da pandemia da Covid-19.

Há livros, artigos e pesquisas sobre fotografias, que apesar de não tratarem exclusivamente sobre fotografias de crianças apresentam dados sobre essa modalidade na história do Brasil. Ou seja, há indícios de que a fotografia *newborn* é um produto do século XXI, mas não é a modalidade que inaugura o segmento de fotografias cujo tema é o bebê. Mesmo com esses limitadores iniciais, esse trabalho buscou identificar algumas outras categorias de fotografias sociais produzidas com bebês nos séculos XIX e XX.

Um território que fora localizado no século XVI e denominado de Brasil teve, de acordo com Eni Puccinelli Orlandi (2008), como enunciado inaugural “Terra à vista”. O episódio designado “Descoberta do Brasil” possui em seu enunciado uma possibilidade de leitura de que não teria sido um olhar de admiração, já que se configurava como um olhar estratégico, de tal modo que é plausível alegar que a invasão teria se iniciado pela visão. Pois, não tardou e, aproximadamente 40 anos após a mirada de 1500, os portugueses forçaram o desembarque de olhares trazidos do continente africano para ser a mão de obra escravizada de sua visão de mundo. Ainda que não seja enfoque desse trabalho a questão indígena, é imperativo mencionar que os povos indígenas foram escravizados e explorados no território brasileiro, antes dos africanos.

É por meio dessa história e de relações de violência que se constitui o povo brasileiro. Entre os séculos XVI e XVIII os viajantes, desenhistas e pintores expressavam tais relações e no século XIX o enquadramento também se deu pela fotografia. No Brasil Imperial, a fotografia chegou e teve recepção acolhedora. Segundo Sandra Sofia Machado Koutsoukos (2006), a expansão de fotógrafos no país se deu devido à concorrência que eles tinham em seus países de origem. Destacou-se igualmente, a participação de D. Pedro II como um apreciador e incentivador da fotografia, a Biblioteca Nacional abriga uma coleção doada e denominada pelo próprio D. Pedro II de Coleção D. Thereza Cristina Maria, composta por diferentes itens, dentre eles uma vasta quantidade de fotografias.

No ramo da fotografia, D. Pedro II ainda oferecia aos seus escolhidos o título de Fotógrafo da Casa Real, os fotógrafos valiam-se desse atributo para se distinguir da concorrência (MAUD, 2019). Enquanto a então realeza pousava e incentivava a fotografia, os fotógrafos produziam imagens de escravizados para comercializar como *carte de visite*, como por exemplo, os denominados “tipos de pretos” e nas fotografias das “amas de leite”.

A relação do Império expressa nas imagens fotográficas, é um dos indicativos que diferem este período do colonial. De acordo com Jurandir Freire Costa (1983), na família colonial o epicentro era o pai, segundo o autor a imagem do filho daquela época não era atrativa. Influenciada principalmente pela abordagem higienista, no século XIX, houve outra configuração familiar, na qual a mulher é destinada ao ambiente doméstico e de maternidade, o homem seria o pai provedor e a criança atribui-se o papel de a(o) filha(o). Portanto, os lugares atribuídos à imagem da(o) bebê eram nas fotografias familiares,

fotografias pós-morte e com a “ama de leite”. No modelo de fotografias familiares que surgem as primeiras imagens de bebês fotografados individualmente em cenários próprios.

Ainda na modalidade de fotografia familiar desse período, parece constituir um lugar no qual a(o) bebê fenotipicamente branca(o) deveria ser visto. Tal visualidade ratifica um papel social para a(o) bebê, pois ela(e) ali era um sujeito da família. Dessas, é nas imagens com a “ama de leite” que a presença do corpo do bebê branco modifica a fotografia, ou seja, sem imagem da(o) bebê, torna-se uma fotografia de uma mulher escravizada. Quanto às fotografias de bebês negras(os), mesmo raras, com as pesquisas de Koutsoukos (2006) e Jovino (2010), aponta-se uma hipótese. Koutsoukos (2006) menciona que houve uma quantidade abundante de retratos de pessoas brancas quanto comparada à quantidade de pessoas negras. A pesquisadora relatou não encontrar álbum de fotografias de famílias negras, Koutsoukos localizou fotografias avulsas que constam em arquivos, bibliotecas e instituições pesquisadas que foram organizadas por temas atribuídos pelos colecionadores.

Koutsoukos (2006), com o objetivo de compreender os motivos pelos quais as pessoas negras da segunda metade do século XIX se faziam retratar, informou que a fotografia “[...] para uma pessoa negra livre, forra ou escrava ele poderia ter outros significados” (KOUTOSOUKOS, 2006, p. 76). Ou seja, o argumento é o de que a necessidade não estava restrita a ser livre, era necessário parecer livre, então estar no estúdio posando e vestindo à moda europeia, tal como a elite da época, era uma estratégia de aceitação, ascensão e sobrevivência daquelas pessoas negras que iam à frente dos equipamentos fotográficos.

Ainda sobre o século XIX, a pesquisadora Ione da Silva Jovino (2010), ao analisar imagens de crianças negras, concluiu que haveria um “sentimento da infância negra” atribuído por especificidades e particularidades em torno da criança pequena e negra. Sobre uma das fotografias analisadas, escreveu:

A criança ocupa o moisés que está em cima de um móvel (talvez as mesas em outras crianças foram fotografadas apoiadas nela), provavelmente no estúdio. Ele tem uma idade indefinida, mas chama a atenção o fato do menino parecer grande para aquele cesto. Sua pose, talvez muito certinha para um bebê, que possivelmente não pararia quieto por tempo suficiente para a foto, bem como o tamanho de suas mãos e de sua cabeça, estes detalhes poderiam indicar que se trata de uma criança fora do lugar, fotografada de modo a representar uma faixa etária à qual não pertenceria (JOVINO, 2010, p. 99).

Considerando as análises das duas autoras, a hipótese aqui apresentada é a de que o corpo da(o) bebê negra(o) altera a fotografia, pois, ao estar nos estúdios às costas de sua mãe, tornava-se um elemento das fotografias consideradas de costumes. Quando fotografados em cestos, mesmo para representar uma idade, poderiam indicar a fotografia de um não escravizado e/ou que pertence a uma família e não a um “Senhor”.

Em relação aos usos da fotografia do século XX, é possível mencionar que houve uma pluralização dos estilos. Sobre as fotografias realizadas por profissionais, dois dos segmentos que as fotografias

de bebês aparecem foram os concursos como o de Robutez Infantil e as do mercado editorial. Do mercado editorial, Olga Brites (2000) analisou as fotografias e suas representações de infância nas revistas *A Doméstica* e *Fon-fon*, publicadas entre 1930 e 1950. De acordo com a autora, havia, no período mencionado, um investimento acentuado traduzido em ações públicas, tais como a criação do Departamento Nacional da Criança e os parques infantis na cidade de São Paulo. O referido momento constitui a expansão da imprensa periódica valorizada como orientadora das ações governamentais em torno da infância e se coloca como educadora da família (BRITES, 2000).

Jane Soares de Almeida (2007), em artigo sobre o Concurso de Robustez na São Paulo de 1928, explanou que foi uma época influenciada pelos ideários positivistas nos quais ideias determinadas de ordem e de progresso do Estado prescindiam de uma educação voltada para as mulheres e refletida nas práticas domésticas voltadas ao cuidado e criação das(os) filhas(os) em uma família “limpa” e “saudável”.

Segundo Almeida (2007), o Concurso de Robustez em São Paulo foi uma estratégia médica:

Havia, pois, que motivar a profilaxia e se alinhar com o saneamento dos corpos e das famílias, protegendo a maternidade e, através dela, a infância. O melhor caminho seria motivar, convencer e premiar. Nessa cruzada higiênica, a colaboração das mães e das educadoras sanitárias, preparadas para esse fim, era incontestável. E que melhor recurso de motivação e atenção pública do que um concurso com prêmios, discursos laudatórios, divulgado na imprensa e aplaudido pela população? (ALMEIDA, 2007, p. 164).

Ainda de acordo com a autora, o concurso era direcionado às crianças com idades entre um e três anos, obrigatoriamente matriculados nos Centros de Saúde, com frequência assídua. Almeida (2007) informa, ainda, que havia inscrições de crianças brancas e negras, pois, de acordo com os organizadores, não haveria divisões raciais, contudo, foram vencedoras, naquela edição, apenas crianças brancas. O concurso foi copiado em outros estados brasileiros. Com fotografias de filhas(os) e suas mães publicadas em diários nos quais as imagens eram exemplos a serem imitados. A autora informa que na capital paulista estava ativa “[...] a Roda dos Expostos, com infância depauperada, com as epidemias e a mortalidade, principalmente entre os imigrantes pobres e a população negra” (ALMEIDA, 2007, p. 169).

Os artigos de Brites (2000) e Almeida (2007) trazem o papel da mulher na construção da fotografia e representação de infância, família e nação. Porém, o papel de “bela, doce do lar” era destinado para um perfil específico de mulher: a mulher branca e de elite. No entanto, a mulher negra era submetida a um outro tipo de moral para a mulher, como mostra Amanda Braga (2015) na análise concursos de beleza realizados pela Imprensa Negra no início do século XX. Em síntese, no século XX, a perspectiva médico-higienista não só prescreve a infância, mas projeta e mostra, por meio das fotografias, o que é uma criança.

No alvorecer do século XXI, a fotografia *newborn* emergiu na sociedade modificando e resignificando as infâncias. Essa modalidade é produzida pelos novos entrelaçamentos sociais que também estão alinhados nas tecnologias digitais, assim o corpo vai se adaptando as dinâmicas dos

dados, configurando um bebê do século XXI. A pesquisadora Paula Sibilia (2015) afirma que “[...] acompanhando as transformações das últimas décadas, certos tipos de meios de comunicação, das ciências e das artes estão engendrando um novo personagem: o homem pós-orgânico” (SIBILIA, 2005, p. 69). A autora analisa como esses campos se organizam influenciando na produção da concepção de homem. Por exemplo, argumenta que o corpo do século XX foi comparado à máquina, por isso ele precisou ser disciplinado e dócil, mas que esse corpo-máquina já seria obsoleto para o século XXI. Nesse sentido, a pesquisa indica que a fotografia *newborn* compartilha esse sentido de reconfiguração da humanidade, ainda que alguns discursos sejam atravessados, como aqui analisado pela questão racial.

A imagem do bebê em fotografia é meticulosamente produzida de tal modo que parece haver uma inflexão na própria representação de bebê(s) e de infância(s). Nos murais da Idade Média, a pintura foi marcada pela concepção religiosa cuja prerrogativa social era de humanidade como imagem e semelhança divina e produzindo uma representação do bebê como adulto em miniatura. No período do Renascimento, utilizando-se da tela de tecido, na representação, inseriu-se a perspectiva e a ideia de realismo, assim o bebê pintado aquire um novo contorno com dimensões mais arredondadas se diferenciando do corpo adulto. Na modernidade, a representação pela fotografia é revelada e marcada pela ideia, de espelho do real. No século XXI, a imagem do bebê volta para a tela, ecrã, manipulado como DNA em laboratório. A fotografia é editada no estúdio, o corpo do recém-nascido nela tem a textura digital e é modelado como cápsula para um futuro que se tenta controlar. Assim, a fotografia *newborn* é a representação de uma nova espécie aperfeiçoada e conectada às demandas no nosso tempo

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais-São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Educacionais Anísio Teixeira, [s.l.], v. 88, n. 218, p. 157-170, jan./abr. 2007.
- BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-107. (Obras Escolhidas, v.1).
- BRAGA, Amanda. **Retratos em Preto e Branco**: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil. São Carlos: EduFSar. 2015.
- BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 161-176, jan. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100011&lng=en&nrm=iso
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Relações Étnico-Raciais no Brasil**: a pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. Relatório Técnico (Pós-doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- DALE, Joana. **Ensaios megaproduzidos com recém-nascidos ganham fãs e aquecem mercado fotográfico**. ELA. 07 abril 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/ela/gente/ensaios-megaproduzidos-com-recem-nascidos-ganham-fas-aquecem-mercado-fotografico-16952770>. Acesso em: 20 nov. 2020
- DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e Outros Ensaios**. Campinas: Papyrus, 1994.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2010.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **No estúdio do fotógrafo**: representação e autorrepresentação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LISSOVSKY, Mauricio. **A máquina de esperar**: origem e estética da fotografia moderna. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

LISSOVSKY, Mauricio. **O tempo e a fotografia**. 2020. (14m13s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tEeBwOrQJfE>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 61, p. 105-135, jul./dez. 2014a.

MILANEZ, Milton. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 345-355, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso das descobertas. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto velho e novo mundo. São Paulo: Cortez/Ed. Da UNICAMP, 2008. p. 17 -28.

ROTH, Lorna. Questão de Pele. **Revista zum**, [s.l.], v. 10, 2016. Disponível em: <https://revistazum.com.br/revista-zum-10/questao-de-pele/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro, Contra-ponto, 2015.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Edinara de Freitas. **Cultura Newborn**: A pequena infância na cultura do consumo e da performatividade. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.



OS PRÉ-VESTIBULARES PARA PESSOAS TRANS E TRAVESTIS E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Jeferson Reis Santos

INTRODUÇÃO

Cena 1: Em 2012, o nome da professora Luma Nogueira de Andrade apareceu em vários veículos de notícias, como o portal de notícias da Globo (G1, 2012), que anunciavam o fato dela ser a primeira professora travesti a alcançar o título de doutorado no Brasil por sua tese no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Cena 2: No dia 16 de julho de 2019, o presidente Jair Messias Bolsonaro, cujo governo mobiliza o pânico moral para alimentar uma ofensiva antigênero (SCHIBELINSKI, 2020), utilizou o *twitter* para comunicar a suspensão de um edital de vestibular da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira que reservava 120 vagas para pessoas trans e intersexo.

As duas cenas acima foram evocadas para começar a desenhar o quadro em que este trabalho está inserido. Ao longo dos últimos anos, o intenso trabalho realizado por coletivos e associações de pessoas *trans* e travestis, o crescimento de pesquisas, atividades e eventos acadêmicos vinculados a esse tema e a maior visibilidade por meio do cinema e da televisão são alguns dos elementos que trouxeram o tema para o centro do debate político e social.

O assunto sobre o qual nos debruçamos neste trabalho – a saber, os pré-vestibulares para pessoas *trans* e travestis – marca um ponto de confluência na trajetória dos movimentos de luta pela democratização do ensino superior e de garantia de direitos da população trans. O propósito principal é tentar contribuir no preenchimento de uma lacuna existente entre as produções sobre a democratização do ensino superior e as que investigam temas ligados à população trans.

O presente trabalho está estruturado em três tópicos, nos dois primeiros é feito um panorama geral do movimento dos pré-vestibulares sociais e do movimento de pessoas trans e travestis no Brasil e, em seguida, é apresentado um levantamento dos pré-vestibulares para pessoas trans e discutidas algumas características gerais. Para a construção do trabalho foi realizada uma discussão com a bibliografia pertinente da área, bem como o levantamento e a síntese dos dados sobre os cursinhos tanto a partir de buscas nas redes sociais e de entrevistas semiestruturadas com pessoas vinculadas a alguns destes projetos. A versão inicial deste trabalho foi apresentada no Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da 14ª Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – e, a partir das importantes contribuições e indicações, algumas questões foram ampliadas aqui.

A TRAJETÓRIA DOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS NO BRASIL

Um momento fundamental para a nossa discussão é a consolidação dos vestibulares como forma de acesso ao ensino superior. Conforme aponta Cunha (2007a), em 1911, o governo empreendeu uma reforma que impôs, entre outras coisas, a obrigatoriedade da realização dos exames de admissão, encerrando o direito de matrícula para quem possuísse os diplomas exigidos. Em 1925, uma nova

reforma definiu que os cursos limitariam o número de vagas, abrindo campo para o caráter classificatório dos exames (CUNHA, 2007a, p. 171). Durante as primeiras décadas do período republicano não houve um grande conflito entre oferta e demanda em relação às vagas do ensino superior, somente a minoria privilegiada passava pelo processo de escolarização. As mudanças sociais ocorridas na república populista, especialmente com a maior aspiração das camadas médias pelos diplomas universitários, colocaram em disputa temas como o nível de exigência dos vestibulares e a gratuidade total do ensino superior (CUNHA, 2007b).

É também neste momento, entre as décadas de 1950 e 1960, que ocorrem as primeiras experiências daquilo que posteriormente se tornaria o movimento de pré-vestibulares sociais. Em sua dissertação de mestrado, Cloves de Castro (2005) aponta os cursinhos do grêmio da escola politécnica da Universidade de São Paulo, fundado em 1950 e organizado por estudantes dos cursos de engenharia, e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, como iniciativas pioneiras, mas esse autor, junto com João Bacchetto (2003), aponta, também, que as iniciativas deste período tinham um alcance bastante limitado, foram rapidamente encerrados ou transformados em cursos privados, além de terem sido afetados pelo golpe militar de 1964 e o regime subsequente.

Outro momento marcante deste mesmo período é a chamada crise dos “excedentes” que, conforme explica Braghini (2014, p. 127), era o grupo formado por indivíduos aprovados nos exames de seleção e não matriculados em razão da falta de vagas. Segundo registra a autora, em 1960, 29 mil estudantes não foram matriculados por este motivo, número que subiu para 162 mil em 1969.

A literatura sobre o tema aponta as décadas de 1980 e 1990, no contexto do processo de redemocratização do país após os vinte e um anos da ditadura, como o momento de consolidação dos pré-vestibulares sociais. Em 1986, por exemplo, foi criado o projeto “Universidade para Trabalhadores” pela Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/SINTUFRJ) e, em 1987, o “cursinho da Poli”, mencionado anteriormente, foi refundado, assumiu um posicionamento mais crítico em relação às desigualdades sociais e educacionais e explicitou o seu objetivo de atender indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para Dulce Whitakker (2010), esse momento marca uma nova etapa especialmente pelo nível de visibilidade que os cursinhos alcançam. É possível perceber também uma maior capilaridade resultante do aumento vertiginoso de projetos que, como aponta Nadir Zago (2006), eram construídos e organizados por diversos movimentos sociais, tais como o movimento estudantil, sindical, comunitário e grupos ligados à igreja católica.

Cabe aqui destacar o protagonismo assumido pelo movimento negro ao trazer as discussões sobre raça e as desigualdades raciais no acesso ao ensino superior para o centro das práticas dos pré-vestibulares sociais. Nesse sentido, a fundação, em 1992, do primeiro pré-vestibular para pessoas negras no Brasil pela instituição Steve Biko em Salvador-BA (CARDOSO, 2006) é um importante momento desse processo e inspirou a criação de outros projetos semelhantes, como o pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), em 1993, no Rio de Janeiro (NASCIMENTO, 1999). A proliferação de cursos organizados pelo movimento negro foi tão intensa que fez com que Eleny Mitrulius e Sônia Penin (2006) dividissem

os cursinhos em duas categorias, “pré-vestibulares de perfil racial” e “racialmente neutros” e, ainda que não concordemos com tais definições, é um sintoma da expressividade do debate racial no movimento de pré-vestibulares populares.

Uma aproximação das experiências dos pré-vestibulares sociais aponta para uma série de diferenças entre eles, especialmente relacionadas por escolhas quanto ao modelo de organização, o maior ou menor diálogo com o Estado e a definição do seu público-alvo. Hoje, é possível perceber uma série de mudanças no perfil das universidades brasileiras a partir de diversas conquistas, sobretudo com a implementação das reservas de vagas para grupos historicamente excluídos, mas ainda estamos longe dos horizontes apontados pelos voluntários e voluntárias em pré-vestibulares sociais. Os cursinhos dedicados de forma exclusiva ou prioritária para pessoas trans e travestis revelam a importância desse instrumento como meio de luta para a pluralidade das universidades e pelo combate às desigualdades e opressões.

O MOVIMENTO DE PESSOAS TRANS E TRAVESTIS

O momento considerado como marco fundador do movimento corresponde à criação da Associação Nacional de Travestis e Liberados (ASTRAL), em maio de 1992, no Rio de Janeiro. Como registrou Jaqueline Gomes de Jesus (2018), diversas outras entidades locais foram criadas em seguida, ainda na década de 1990, e no começo do século XXI foram consolidadas entidades de abrangência nacional, um tipo de articulação que já havia sido tentada em momentos anteriores, mas com pouco alcance e frágil organização. Segundo Carvalho e Carrara (2013), a organização da ASTRAL e das outras associações que a seguiram na década de 1990 aconteceu como resposta à violência policial e à epidemia de HIV/AIDS. É também nesse período que vão ser realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas com a população T no campo das ciências sociais, apontando para a emergência de um campo de pesquisa sobre o que Benedetti (2005) chama de “universo trans”. Cabe destacar ainda que as associações de travestis passaram a participar ativamente – não sem conflitos – de espaços do movimento homossexual brasileiro (SIMÕES; FACCHINI, 2009), cujo ponto de origem é apontado pela literatura como a fundação do coletivo SOMOS (MACRAE, 2018; TREVISAN, 2018).

Como aponta Carvalho (2015), o movimento passa por uma série de transformações como a formação de coletivos de homens trans, entrada em espaços institucionais, articulações entre as identidades “transexual” e “travesti” frequentemente agrupadas do termo guarda-chuva “trans”, participações em partidos políticos, ampliação das demandas do movimento e, a partir de 2004, maior diálogo com o Estado e a construção de campanhas em parceria com entidades governamentais.

A luta pelo direito à educação ocupa lugar central na trajetória do movimento. As altas taxas de evasão escolar são apontadas como uma das causas da exclusão da população trans dos postos de trabalho formais. Dessa forma, as campanhas trazem como foco o diálogo com profissionais da educação e lutam, entre outras coisas, pelo respeito ao nome social e uso dos banheiros de acordo com a identidade de gênero nas escolas. Tal demanda fica clara especialmente nos anais da 1ª e 3ª

conferências LGBT onde foram aprovados encaminhamentos específicos para a população trans no eixo da educação (BRASIL, 2008; 2016). Acrescentamos ainda nesse mosaico as noções de “processo de expulsão” (BENTO, 2008) e “evasão involuntária” (ANDRADE, 2012) propostas para pensar a relação entre população trans e processo de escolarização formal.

Inspirado pelas divisões tradicionais do movimento LGBT e feminista, Thiago Coacci (2018) divide a trajetória do movimento de pessoas trans em três ondas correspondentes aos períodos de 1990-2000, 2000-2010 e 2011 em diante. Algumas das marcas que ele define como constituinte da terceira onda é o fortalecimento do conservadorismo, a redução no financiamento de ONGs, a produção de textos nas redes sociais e na academia, a demanda pela implementação do nome social em instituições de ensino superior e a reserva de vagas por meio da política de cotas. É neste cenário que nascem os cursinhos que apresentaremos em seguida.

OS PRÉ-VESTIBULARES PARA PESSOAS TRANS E TRAVESTIS

A partir de 2015 é possível identificar o surgimento dos pré-vestibulares para pessoas trans e travestis. Como vemos na tabela abaixo, naquele ano foram criados os oito primeiros e nos anos seguintes foram criados mais dez.

PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS PARA PESSOAS TRANS E TRAVESTIS		
NOME	ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
EducaTrans	2015	Aracaju – Sergipe
TransVest	2015	Belo Horizonte – Minas Gerais
TransENEM BH	2015	Belo Horizonte – Minas Gerais
PreparaNem	2015	Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
Transpassando	2015	Fortaleza – Ceará
Cursinho Popular Transformação	2015	São Paulo – São Paulo
Prepara Trans	2015	Goiânia – Goiás
Transviando o ENEM	2015	Salvador – Bahia
PreparaNem Niterói	2016	Rio de Janeiro – Niterói
Transpondo o ENEM	2016	Uberlândia – Minas Gerais
TransENEM POA	2016	Porto Alegre – Rio Grande do Sul
Tô Passada	2016	Curitiba – Paraná
Cursinho (R)Existência	2016	Belém – Pará
Educar é transformar	2017	Recife – Pernambuco
Transvestibular	2017	Vitória – Espírito Santo
Pré-ENEM Trans	2018	Itabuna – Bahia
Transcender	2020	<i>On-line</i> – Abrangência nacional
Transeducação	2020	<i>On-line</i> – Abrangência nacional

Ainda são pouquíssimos os trabalhos que investigam estes projetos (CAMPOS; PEREIRA, 2018; ITAQUI, 2018; SILVA, 2019; SOUZA, 2019) e eles se debruçam especificamente sobre um dos cursinhos, propomos aqui uma aproximação inicial, descritiva e exploratória considerando algumas características gerais do fenômeno.

Alguns esclarecimentos devem ser feitos antes de avançarmos: (I) alguns pré-vestibulares voltados para o público amplo vêm implementando reservas para pessoas trans, mas eles não são o foco desse trabalho; (II) foi possível encontrar projetos semelhantes como o “manas na escola” criado em 2016 em Rio Grande – RS, mas, como o acesso ao ensino superior não aparecia em primeiro plano, eles também não foram agrupados com os cursinhos mencionados; (III) ao contrário do Projeto Transcender, que foi criado em 2020 de forma *on-line*, o “Transeducação” foi criado em 2019 em Recife/PE por

voluntários e voluntárias vinculados(as) à Universidade Federal Rural de Pernambuco, segundo uma interlocutora da pesquisa ele funcionou, inicialmente, como um supletivo para os níveis fundamental e médio da educação básica, mas, em 2020, com as medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia de Covid-19, a equipe decidiu trabalhar por meios remotos, ampliar o alcance para além de Recife e região metropolitana e focar no acesso ao ensino superior.

Uma das primeiras informações que “saltam aos olhos” é a presença do termo “trans” ou de palavras que o tem como radical bem como o uso do pajubá, que, conforme Barroso descreve (2017), é um código linguístico de identificação utilizado pela comunidade LGBT.

Outro ponto que merece destaque é que nem todos os pré-vestibulares são exclusivos para pessoas trans. Os que não são, entretanto, destacam que esse é o público prioritário e muitas vezes vetam a participação de pessoas cis-heterossexuais. Tal escolha pode ser enxergada à luz das reflexões de Patricia Hill Collins (2019) sobre a constituição de “espaços seguros”. Ainda que a autora estivesse discutindo a experiência das mulheres negras nos Estados Unidos, tal noção tem inspirado análises sobre outros grupos como, por exemplo, o recente artigo escrito por Anderson Ferrari e Luiz Mazzei (2020), em que buscaram discutir os espaços seguros para homossexuais masculinos.

Não há como ignorar também que os pré-vestibulares iniciaram após a implementação do nome social no ENEM em 2014. Um de nossos interlocutores, ex-aluno e atual voluntário em um dos cursinhos, relatou que não cogitava fazer a prova justamente para não precisar ser chamado pelo nome de batismo, mas fez a inscrição assim que uma amiga informou sobre essa possibilidade. Outra mudança importante, também feita em 2014 e que influenciou no trabalho dos cursinhos, foi a permissão de utilizar a nota do ENEM para receber um certificado de conclusão do ensino médio. Apesar dessa alternativa só ter durado até 2016, muitos cursinhos a destacavam como uma estratégia para atrair mais estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu traçar os dados iniciais sobre a emergência dos pré-vestibulares para pessoas trans e travestis. Como podemos observar, seguindo Coacci (2018), tais projetos se inserem no que ele chama de “terceira onda do movimento trans” onde, entre outras coisas, há a discussão sobre acesso ao ensino superior. Além disso, como apontam Dourado, Catani e Oliveira (2016), os pré-vestibulares sociais são parte fundamental da história da luta pela democratização do ensino superior no Brasil junto com movimentos pela isenção das taxas de inscrição e pela implementação do sistema de cotas. A criação dos cursinhos voltados de forma exclusiva ou prioritária para pessoas trans demonstram a vitalidade de tal estratégia como produtor de diagnósticos sobre a realidade social e instrumento de luta contra as desigualdades, seguindo as análises de Maria da Gloria Gohn (2011) sobre o papel dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. “Busquei no estudo uma vida melhor”, diz 1º travesti doutoranda do país. *In*: G1, 2012.
- ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola**: Assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza/CE, 2012.
- BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000)**: a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo/SP, 2003.
- BARROSO, R. R. **Pajubá**: o código linguístico da comunidade LGBT. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Amazonas, Escola Superior de Artes e Turismo, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Manaus/AM, 2017.
- BENEDETTI, M. R. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2005.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 19, n. 2. p. 548-559. maio/ago. 2011.
- BRAGHINI, K. M. Z. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 51. p. 123-144, 2014.
- BRASIL. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS: DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: O CAMINHO PARA GARANTIR A CIDADANIA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 1., 2008. **Anais [...]**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.
- BRASIL. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS: POR UM BRASIL QUE CRIMINALIZE A VIOLÊNCIA CONTRA LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 3., 2016. **Anais [...]**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2016.
- CAMPOS, G. DE A.; PEREIRA, M. C. Cursinho Prepara Trans. **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 183-194, 15 jan. 2019.
- CARDOSO, N. M. **Instituto Steve Biko**: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador/BA, 2006
- CARVALHO, M. **“Muito prazer, eu existo!”** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2015.
- CARVALHO, M.; CARRARA, S. Em direção a um futuro trans? Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, [s.l.], n. 14, p. 319-351, ago. 2013.
- CASTRO, C. A. de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas/SP, 2011.
- COACCI, T. **Conhecimento precário e conhecimento contra-público**: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos de pessoas trans no Brasil. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2018.
- COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. [S.l.]: Ed. Boitempo, 2019.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo. Ed. UNESP, 2007a.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. O ensino superior na república populista. São Paulo: Ed. UNESP, 2007b.
- DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas públicas e reformas da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 15, n. 3, p. 91-115, 2016.
- FERRARI, A.; MAZZEI, L. D. Quais são os “espaços seguros” para as homossexualidades? **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru/PE, n. 11, v. 3, set./dez. 2020.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 4, p. 333-361, maio/ago. 2011.
- ITAQUI, C. **Possibilidades de acesso à educação superior**: a experiência do transenem Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Universidade La Salle, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2018.

- JESUS, J. G. de. Travessia: caminhos da população trans na história. *In: GREEN, J. et al. (org.). História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Ed. Alameda, 2018.
- MACRAE, E. **A Construção da Igualdade**. Política e identidade homossexual no Brasil da abertura. Salvador: Edufba, 2018.
- MITRULIS, E.; PENIN, S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 36, n. 12, p. 269-298, 2006.
- NASCIMENTO, A. do. **Movimentos sociais, educação e cidadania**: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1999.
- SCHIBELINSKI, D. “Isso é coisa do capeta!” O papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 14, n. 28, p. 15-38, 2020.
- SILVA, I. dos S. **Cursinho preparatório para o ensino superior**: garantias das práticas no ensino básico de condições de acesso às universidades para pessoas LGBTI e demais minorias sociais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Bahia, 2019.
- SIMÕES, J. A.; FACCHINI, R. **Na trilha do arco-íris**. Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2009.
- SOUZA, L. Q. de. **Pré-vestibular PreparaNem**: a construção de uma história voltada para o acesso de pessoas travestis e transexuais à universidade. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- TREVISAN, J. S. Somos o quê mesmo? *In: GREEN, J. et al. (org.). História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Ed. Alameda, 2018.
- WHITAKER, D. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010.
- ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008.



OS SÍTIOS PALEONTOLÓGICOS COMO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A ECOLOGIA POLÍTICA E A DECOLONIALIDADE

Camila Neves Silva
Angélica Cosenza

INTRODUÇÃO

Conhecida como o estudo dos seres antigos (do grego *palaaios* = “antigo”; *onto* = “ser”; *logos* = estudo), a Paleontologia é uma ciência que se ocupa da história dos fósseis, através de restos ou vestígios de seres pretéritos. É essencial aos estudos em evolução (dos organismos e do planeta) e filogenia, investigações sobre as extinções em massa, métodos de datação relativa das rochas, prospecção de microfósseis em camadas estratigráficas para a indústria petrolífera, dentre outros. Permite, assim, a compreensão integrada da biota e da história da Terra, com seus eventos causadores de mudanças ambientais pretéritas, mas que continuam se processando, como as alterações climáticas e a movimentação das placas tectônicas, os quais terão implicações futuras (CARVALHO, 2010).

Além de ser um campo complexo e dinâmico, em que passado e presente coexistem nos mais diversos meios, a Paleontologia tem também papel na promoção do geoturismo¹ no Brasil e no mundo. Desse modo, está inserida na vida de muitos(as) brasileiros(as) que residem em regiões fossilíferas, podendo contribuir com sua noção de pertencimento² ao meio e com o turismo de base comunitária. Esse é um dos motivos pelos quais tal ciência pode ser considerada interdisciplinar, já que está localizada na interface entre as Geociências e a Biologia, fazendo a ponte entre as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas (CARVALHO, 2010).

Entretanto, o turismo pode também levar mudanças negativas a esses locais, como a exclusão dessas comunidades em relação ao lucro da atividade turística, ou o distanciamento de suas práticas tradicionais, podendo haver danos ambientais pelo fluxo de visitantes (LOPES, 2008; SILVA; COSENZA, 2021). Em alguns casos, enquanto as áreas voltadas para o turismo recebem muitos investimentos em infraestrutura e tecnologia, para as comunidades do entorno faltam: pavimentação, iluminação das estradas, áreas para disposição de resíduos, as fossas sépticas são mal planejadas e o transporte coletivo é deficiente. Além disso, pode haver migração de jovens por falta de empregos para os(as) próprios(as) moradores(as) locais (SILVA; COSENZA, 2019a).

Percebe-se que a abertura ao turismo não necessariamente integra a população ou beneficia as comunidades em um contexto de crise ambiental contemporânea, havendo carência de projetos educacionais que contribuam com o reconhecimento, a participação, a inclusão e a transformação social das comunidades do entorno dos sítios de interesse paleontológico, conforme verificado por Silva, Cosenza e Stroppa (2019), e discutido mais à frente.

Em Silva e Cosenza (2019a), é possível perceber outras questões para além do turismo, que tomam parte de problemas sociais passíveis de conflitos socioambientais em sítios paleontológicos. Tal trabalho verificou uma presença maciça da atividade mineradora³ nesses sítios, associada a vulnerabilidades e

¹ Ramo do ecoturismo com ênfase no meio físico/abiótico. O ecoturismo, por sua vez, é considerado um tipo de turismo sustentável que, segundo Moura-Fé (2015), engloba também o turismo de aventura e o turismo rural.

² A percepção sobre o território permite que o ser humano exerça e desenvolva sua cultura local, o que confere a ele o sentido de pertencimento e permite compreender os processos naturais e antrópicos envolvidos na transformação da paisagem e da cultura a ela associada (OLIVEIRA, 2018).

³ As mesmas rochas onde se encontram os fósseis, em geral, possuem valor comercial, como o calcário. Na Chapada do Araripe, por exemplo, a chamada Pedra Cariri (um calcário disposto em camadas finas de sedimentos, também conhecido

conflitos ambientais. Os impactos oriundos das técnicas mecanizadas de extração geram: degradação física, como destruição dos próprios fósseis, abertura de crateras, rachaduras em moradias e áreas cársticas (de cavernas); alterações físico-químicas, como lançamento de efluentes nos corpos d'água, muitas vezes levando ao assoreamento de rios; e problemas de ordem social, como competições com outras formas de uso e ocupação do solo, tais como a agropecuária, o lazer e as áreas de proteção ambiental. Ao levar a degradações, remoção social e insatisfação, essa atividade frequentemente gera conflitos nessas áreas (SILVA; COSENZA, 2019a; SILVA; COSENZA, 2021).

Há, ainda, questões que envolvem disputas territoriais, como aquelas relacionadas ao uso e ocupação do território, entre a mineração, a população e os(as) cientistas (e, em alguns casos, envolvendo quilombolas). Em alguns locais onde houve a criação de Unidades de Conservação (UCs), há conflitos que envolvem a não consulta aos(às) moradores(as) locais e também à proibição de seu acesso às áreas, antes usadas para lazer, manifestações religiosas, pastoreio do gado, dentre outros (SILVA; COSENZA, 2021).

Além disso, áreas de importância paleontológica estão susceptíveis a problemas sociais gerados pelos riscos associados à coleta e à comercialização ilegais de seus fósseis, sob a forma do contrabando (SANTOS; CARVALHO; FERNANDES, 2010). Embora o comércio de fósseis seja proibido desde 1942 (BRASIL, 1942), no Brasil não há legislação específica para proteger esse patrimônio (MARTINS, 2016), e os fósseis, considerados Patrimônio Cultural, Educacional e Científico (BRASIL, 1988), contam apenas com leis e decretos ainda frágeis para sua proteção/preservação. Legalmente, as extrações são atualmente permitidas apenas pela Agência Nacional de Mineração (ANM) (BRASIL, 2017).

Assim, é possível perceber que os conflitos ambientais nessas áreas se dão por uma denúncia de desigualdade ambiental por sujeitos sociais copresentes, com distintas percepções ambientais e exposição a riscos, em uma disputa desigual quanto ao uso e à ocupação do território. Isso revela a importância de se ampliar a discussão sobre o potencial da EA, da Ecologia Política e dos estudos decoloniais (tema abordado a seguir) interligados à Paleontologia, com a proposta de atrelar a questão ambiental aos aspectos político-econômicos e socioculturais, como parte de uma estratégia para pensar os problemas locais, vinculando processos educativos a tais realidades. Talvez, resgatar saberes e memórias locais possa estimular o sentimento de pertencimento com aspectos culturais do patrimônio, colaborando com a reversão da atual mercantilização dos sítios paleontológicos no Brasil e a desigualdade socioambiental neles encontrada.

Partindo desse cenário, dedicamo-nos, a seguir, a tecer os entrecruzamentos que consideramos importantes entre os campos da Paleontologia e da Educação Ambiental, por meio da Ecologia Política e das discussões voltadas à ruptura da lógica colonial, que expropria e explora a vida, a natureza e o viver (STORTTI; SÁNCHEZ, 2017). Tais conexões podem ajudar a evidenciar em que medida a EA pode contribuir com a transformação social nesses espaços, levando a uma leitura crítica da realidade por meio da Paleontologia.

como calcário laminado) é bastante extraída e comercializada. As peças vendidas para fins ornamentais, por vezes, podem apresentar fósseis em sua superfície (CARVALHO, 2010).

CAMINHOS PARA A LIBERTAÇÃO DA COLONIALIDADE: A ARTE DE PALEAR

Além de remeter a “escavar”, segundo os dicionários de língua espanhola, pois significa revolver a terra (ou a areia) com a pá, a palavra *palear* também tem como significado, nos dicionários da língua portuguesa, “dar publicidade”, tornar conhecida alguma coisa. Ora, é justamente a junção de ambos os significados que tentamos neste ensaio aprofundar, escavando problemáticas em meio aos fósseis e seus locais de ocorrência, para evidenciarmos novas possibilidades de encontro entre passado, presente e futuro, ressignificando, assim, o que foi preservado. Dessa forma, nosso pensamento vai ao encontro de Rufino (2021), que propõe um movimento político e pedagógico comprometido com a questão ambiental e que, para tal, possa escavar outras gramáticas do saber que estejam assentadas em presenças viventes (humanas e mais que humanas).

Assim, para Rufino (2021), é necessário compreender que a esfera do vivo não está limitada à esfera do humano e que, além disso, o vivo não é meramente aquilo que está delimitado em uma compreensão de vida enquanto conceito biológico. A vida está, sim, expressa na ordem daquilo que não pode ser esquecido e que dá força vital para a experiência da comunidade. Consideramos aqui, portanto, os fósseis não como algo morto, como restos de um passado distante, mas como parte da experiência da comunidade, daqueles(as) que sob muitos aspectos se encontram no vazio do esquecimento. É importante, pois, ressignificar essas relações em uma política de vida que contrarie a política do esquecimento, educando em uma perspectiva de escuta atenta a outros modos/mundos.

E é nessa ressignificação que a arte de palear nos leva a tensionar a discursividade sobre a questão ambiental em um campo no qual surgem outras significações, em que a questão ambiental se torna politizada, um espaço para a construção de sentidos outros a um futuro sustentável: a Ecologia Política (LEFF, 2016). Definindo-se dentro do conflito social e das estratégias de poder que passam pelos modos de apropriação da natureza, a Ecologia Política é um novo e heterogêneo campo de pesquisa teórica, investigação científica e ação política, que busca descolonizar (ou, mais especificamente, decolonizar, como trataremos a seguir) o conhecimento e legitimar outros saberes (LEFF, 2016). Trazendo também um encontro entre a tradição do pensamento crítico latino-americano e as experiências e estratégias de resistência de seus povos, a Ecologia Política apresenta-nos uma perspectiva para a abordagem das relações sociedade-natureza mais própria à América Latina.

A Ecologia Política não propõe a negação ou mesmo a superação das diferenças existentes, mas sim compreendê-las por meio de um novo olhar, que busque a emancipação e leve à reidentificação e ao reposicionamento quanto ao estar no mundo. Nas décadas de 1960 e 1970, estabeleceu-se como um novo campo de investigação de conflitos socioambientais. Ao enfocar o conflito social relacionado aos modos de apropriação da natureza, configura “o campo discursivo de um ecologismo politizado, impulsionado pela irrupção da crise ambiental” (LEFF, 2016, p. 221). Assim, embora se origine de um campo teórico-epistemológico-disciplinar, a Ecologia Política também se manifesta em um território político, que envolve os conflitos e a luta pela reapropriação da natureza.

Reconhecendo a luta ambiental como luta pelo bem comum, a Ecologia Política da América Latina assume como lugar de enunciação à busca pela nossa identidade e desconfiança em relação às racionalidades convencionais, já que o conhecimento é uma forma de regulação historicamente pautada por estratégias de poder. Ao buscar problematizar os saberes considerados “subalternos”, esse campo constantemente nos convida a assumirmos posicionamentos e práticas que procurem legitimar outros modos de compreensão da realidade, das relações socioambientais, bem como outros saberes, algo muito caro à busca pela decolonialidade, que é um dos aspectos da Ecologia Política (SANTOS, 2006).

Enquanto interrupção do processo de dominação material e das relações entre os sujeitos, a decolonização propõe também a reapropriação social da natureza. Suprime-se o “s” (de *descolonial*) porque o movimento pela decolonialidade não propõe simplesmente a reversão do colonial, já que não há forma de se apagar o projeto da colonialidade, iniciado com a invasão do território americano, mas que continua se dando por meio do controle do modelo econômico globalizado, perdurando na economia-mundo capitalista (WALSH, 2013; SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019). Fazem-se possíveis, entretanto, formas de transgredir e resistir por posicionamentos que visam a romper com a colonialidade do ser, que inferioriza pessoas; do saber, a qual se dá quando há a legitimação de certos saberes, enquanto outros são considerados “subalternos”; e do poder, que remete às relações de exploração, dominação e conflito.

Para Walsh (2012), esses três tipos de colonialidade, em conjunto, consistem na colonialidade da natureza, para cuja compreensão os conflitos ambientais são uma importante chave de leitura, já que revelam as disputas assimétricas, mas também os potenciais emancipatórios. Esses conflitos tornam mais visível o choque entre sociobiodiversidade, ou seja, diversidade de tradições, culturas e cosmovisões, e o projeto hegemônico. Em tais conflitos ambientais, pode haver a expulsão de comunidades tradicionais, as quais veem sendo alteradas suas relações com o território, com a natureza e com seus modos de vida, ficando, assim, mais expostas a riscos (STORTTI; SÁNCHEZ, 2017).

Muitos empreendimentos, a exemplo daqueles do ramo da mineração, frequentemente encontrados em territórios de importância paleontológica, como apontamos anteriormente, vêm aumentando a exploração da geodiversidade brasileira, gerando impactos socioambientais, conflitos e injustiças. Os(as) afetados(as) ficam, então, privados do uso dos recursos naturais, mas também sofrem massacres culturais e simbólicos. Para Stortti e Sánchez (2017), essas pessoas afetadas podem ser consideradas os novos sujeitos históricos do capitalismo contemporâneo.

A natureza e os povos que dela dependem são, assim, penalizados pela colonialidade, a exemplo das comunidades em áreas de atividades de mineradoras, hidrelétricas, implantação de monoculturas, dentre outras nas quais a natureza é vista como um mero objeto. Mas, para a Ecologia Política, ela (a natureza) é constitutiva dos sujeitos, não algo alheio, não sinônimo de recursos naturais, como na visão do sistema-mundo-moderno-colonial capitalista (e nas violências que nele se retroalimentam). Assim, as discussões relacionadas à decolonialidade são também questões caras ao campo da Ecologia Política, tendo seu olhar direcionado para os territórios do sul. Mas não é o sul geográfico, o espaço abaixo da linha do Equador, e sim o sul geopolítico, que abrange os países subdesenvolvidos, historicamente

dominados e que surgiram com a invenção das Américas e a racialização das populações mundiais (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019).

Nesse projeto colonizador que submeteu a América Latina “[...] às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder” (RUFINO, 2019, p. 8), uma “história oficial”, que consiste na narrativa do mundo moderno ocidental, vem investindo no esquecimento e na invisibilização da diversidade de existências. Assim, esse projeto mata também as memórias e os saberes ancestrais, bem como os modos não destrutivos de conviver com a natureza, gerando opressão em forma de negação do ser, do saber e do poder (WALSH, 2013).

Mas nos territórios mais afetados pelas atividades características desse sistema econômico há saberes coletivos advindos da memória coletiva, donde faz-se necessária a troca de saberes, a participação dos(as) moradores(as) nos processos de tomada de decisão, no sentido da ambientalização das lutas pelos seus direitos e seus territórios (STORTTI; SÁNCHEZ, 2017). Afinal, resistências vêm se formando há tempos, o que fica evidenciado nos protestos contra empreendimentos de grande impacto (socio)ambiental e os riscos a eles associados. Como o projeto colonial opera também nos modos de ser e de saber, a Educação Ambiental se faz uma importante aliada às questões que envolvem as comunidades afetadas, como apontaremos mais à frente. Afinal, produzir estratégias que mobilizem as comunidades locais é atuar no sentido da superação dos modos de opressão contra os(as) afetados(as), controlados(as), discriminados(as) (STORTTI; SÁNCHEZ, 2017).

No sentido da necessidade de uma libertação real da colonização intelectual (do saber) e do poder de um sistema-mundo moderno-colonial (legado epistemológico do eurocentrismo), por meio da busca de novas alternativas, outros modos de conhecimento (contra-hegemônico) e poder, há formas de transgredir por posicionamentos e posturas decoloniais. É necessário também que haja mais incentivo à participação popular na salvaguarda das riquezas naturais, a exemplo do patrimônio paleontológico, sob a ótica de uma pedagogia decolonial enquanto prática insurgente, que atravesse as gretas, as fraturas da modernidade colonial (WALSH, 2013), de forma contextualizada ao território.

No contexto da crise ambiental, é importante pensar as comunidades que vivem nesses sítios paleontológicos sob a ótica da decolonialidade, e a partir daí apontar a contribuição da EA como modo de produção de libertação da colonização do saber e do legado epistemológico do eurocentrismo, por meio da afirmação de conhecimentos populares e de poder contra-hegemônico. Atrelar aspectos político-econômicos e socioculturais à questão ambiental pode permitir a discussão de temas de relevância social, contribuindo para o interesse e a reflexão dos(as) cidadãos(ãs) nos processos de decisão e no sentido da criação de estratégias para a resolução de problemas ambientais.

Para Vallejo (2013), um dos impactos negativos mais marcantes em áreas como UCs (onde se localizam vários sítios de importância paleontológica brasileiros, como apontamos anteriormente) consiste em limitações de acesso que se impõem sobre moradores(as) antigos(as) pelos órgãos ambientais, enquanto, muitas vezes, tais sujeitos necessitam dessas áreas para sua subsistência, que

pode estar ligada ao extrativismo da pequena agricultura, dentro e fora de seus limites legais em UCs. Esse é o caso de diversos sítios paleontológicos brasileiros, onde nem mesmo o uso para lazer dos(as) moradores(as) locais fica permitido (PADOAN; SOUSA, 2013; SILVA; COSENZA, 2019a).

Nesse sentido, propomos pensar a Paleontologia por meio de questionamentos e reflexões que fomentem ações coletivas nesses espaços, que não podem ser vistos apenas como locais de contemplação da beleza e dos registros fósseis de um passado distante, apartado das comunidades e de suas manifestações culturais. Nos sítios paleontológicos abertos ao turismo, por exemplo, é importante pensar em como seria possível incorporar o modo de viver e de representar o mundo da comunidade, enraizado na participação e no protagonismo social dos(as) moradores(as) locais (BURGOS; MERTENS, 2015). Uma estratégia frente à perspectiva mercadológica que desestrutura a cultura local, descaracteriza ambientes naturais, eleva as desigualdades sociais e estimula a especulação imobiliária.

A Ecologia Política nos ajuda a desconfiar de modos acalentados de construção e legitimação das ciências convencionais, partindo de uma busca pela identidade do pensamento crítico latino-americano, que só pode encontrar respostas recorrendo à análise de nosso passado (ALIMONDA; PÉREZ, MARTÍN, 2017; OLIVEIRA, 2018). Para Alimonda, Pérez e Martín (2017), se temos uma realidade geo-histórica comum, enquanto América Latina, precisamos que o pensamento crítico, antipositivista, coloque-nos em uma posição fronteira em relação aos sistemas de conhecimento estabelecidos.

Assim, propomos pensar a Educação Ambiental, em seus intercruzamentos com a Ecologia Política e a Decolonialidade, para abrir caminho “entre as pedras” nesses sítios paleontológicos, proporcionando o encantamento (abordado a seguir) necessário ao combate do esquecimento (dos(as) moradores(as) de seus entornos, de suas memórias, de seus direitos, etc.) e à formação de novas tessituras para as discussões acerca da temática.

ENCANTANDO PARA COMBATER O ESQUECIMENTO

Para Simas e Rufino (2020), encantar é criar outros sentidos para o mundo, enfeitiçar. Mas o encantamento não exclui o outro, permite sempre o diálogo. É um ato de desobediência, de reconexão e, também, de afirmação da vida, sendo um verdadeiro giro político e poético. Contrariamente ao desencanto, que é gerado pela perspectiva oposta à diversidade, reificando as bases do colonialismo que produz “sobras viventes”, seres que não se encaixam na lógica do sistema, que podem se tornar sobreviventes e, em alguns casos, supraviventes, contestando sua condição no mundo (SIMAS; RUFINO, 2020). A noção de encantamento traz consigo o princípio de integração dos sistemas vivos, em uma conexão entre dimensões materiais e imateriais, permitindo o diálogo e a manifestação da ancestralidade, interligando distintas expressões da existência. Ainda segundo os autores, fortalecer a conexão entre os mortos e os vivos, quando falamos de ancestralidade, é o que preserva a história da comunidade, alargando o tempo e permitindo a compreensão de pluriversos e conexões.

É através dessa conexão entre mortos e vivos, entre passado e presente, que a Paleontologia aliada à Educação Ambiental também permite recuperar a necessária ideia de conexão, de coexistência, para moldarmos nossa presença no futuro. Para tal, é preciso saber ouvir até mesmo os silêncios, aquilo que é invisibilizado pelos discursos hegemônicos, e que afeta a participação e a percepção do sentimento de pertencimento dos(as) moradores(as) dos sítios paleontológicos brasileiros, invisibilizados e silenciados também pelo desencantamento, que aniquila e mina a vivacidade (SIMAS; RUFINO, 2020). Desencantamento esse que é motivado por uma ordem estrutural, que se manifesta no caos climático, na pandemia da Covid-19, em um colapso ambiental que unifica humanos e não humanos, em uma conjuntura de apagamento dos serviços socioambientais (COSENZA, 2021).

A articulação do desenho teórico deste ensaio permite, assim, mostrar a importância de se partir dos conflitos locais nos sítios paleontológicos brasileiros, e de uma lente que foque o giro decolonial, em uma EA desde o Sul, comprometida com as realidades socioambientais historicamente resultantes dos processos de colonização e com a produção de epistemologias populares (chaves para a construção de pedagogias decoloniais) (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019). Uma educação que produza políticas de vida, convocando os sistemas do ser, do saber e do poder a resistirem e reagirem de outros modos, partindo da compreensão da vida como algo que precisa ser pautado pelo paradigma da diferença (RUFINO, 2021).

Esse não parece ser o caso da EA que vem sendo conduzida em sítios paleontológicos brasileiros, nos quais ela se mostra ainda com um viés essencialmente conservador, voltado para questões como destinação do lixo, cuidados para se evitar incêndios e a importância das medidas de conservação do ambiente natural, como mostra o estudo feito na Rota das Grutas Peter Lund, em Minas Gerais (SILVA; COSENZA; STROPPIA, 2019). Tal estudo buscou analisar o chamado Material Educativo Informativo (MEI), distribuído nos pontos turísticos (em especial, entrada das grutas e do Parque Estadual do Sumidouro). A análise mostrou não apenas a ausência de uma integração específica entre Paleontologia e Educação Ambiental, mas a presença de discursos produzidos pelos órgãos decisores/gestores das áreas, em um contexto que revela a exclusão das comunidades em relação ao processo decisório da criação de Unidades de Conservação (UCs) em seus territórios. Destacamos aqui uma frase encontrada em um jogo em que se pode avançar por casas consideradas positivas (em verde) ou retroceder, quando o jogador passa por casas consideradas negativas (em vermelho): uma das casas negativas traz a “Pressão das comunidades do entorno, fragilizando a Unidade de Conservação” (SILVA; COSENZA; STROPPIA, 2019).

Defendemos que uma EA de viés crítico, emancipatório, democrático e transformador (LAYRARGUES; LIMA, 2014) pode contribuir na luta por uma nova sociedade, por meio da dialogicidade, problematização e conscientização, colaborando tanto para a consciência crítica dos sujeitos, quanto para sua participação no mundo em que vivem (SILVA; COSENZA, 2019b). Essa educação libertadora tem também um papel decolonial, já que desinvisibiliza os povos oprimidos, cujas vozes foram silenciadas pela “narrativa moderno-colonial capitalista” (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019, p. 599).

A educação contextualizada ao território é a proposta fundamental da pedagogia decolonial. Afinal, a EA trabalha no sentido da construção de epistemologias populares, evidenciadas nos modos

de resistência aos conflitos ambientais, os quais se dão pela luta contra a opressão e as rupturas das relações com a natureza (ou seja, a favor da reapropriação da natureza). Nesse aspecto, os saberes e as memórias locais podem aproximar a realidade local das discussões caras à EA, em um trabalho educativo que emerge da comunidade, como propõem Salgado, Menezes e Sánchez (2019). Os autores defendem, ainda, que a perspectiva decolonial e a EA crítica podem ajudar a “recuperar as heranças bioculturais da América Latina” (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019, p. 616).

Discutir a problemática da realidade local por meio da EA crítica e pensar em como as memórias e os saberes podem tomar parte de uma educação de base ecológica (LAYRARGUES, 2020) permite também o estímulo ao pertencimento das comunidades locais com aspectos culturais do patrimônio. Assim, uma educação ambiental que incorpore os saberes populares, integrando Paleontologia e problemática ambiental, é dar voz aos sujeitos invisibilizados, convidando-os a um giro decolonial, indisciplinado.

Segundo Sánchez, Pelacani e Accioly (2020), é importante trazer o diálogo da EA para outros campos, reforçando seu caráter amplo e transdisciplinar. Mas para os autores, é necessária uma EA que seja indisciplinada, que rompa com a lógica da ordem conservadora, domesticada, que seja subversiva no sentido da desobediência civil, já que o atual governo promove políticas antiecológicas e o ambientalismo é frequentemente atacado pelos discursos ecocidas e negacionistas. Assim, articular a EA aos estudos decoloniais é também pensar na produção de outros mundos, daquilo que Paulo Freire chamou de inéditos viáveis, a construção do esperar (SÁNCHEZ; PELACANI; ACCIOLY, 2020).

A Paleontologia e a EA podem constituir, em conjunto, resistência a práticas desprovidas de conteúdos sociocríticos, permitindo a criação de inteligibilidade recíproca entre diferentes lutas sociais. Desse modo, é possível que contribuam na formação de indivíduos atuantes nas comunidades, fomentando a ação coletiva na esfera pública e possibilitando que os(as) cidadãos(ãs) se tornem aptos a participarem de debates dos mais variados, tais como os que envolvem problemas ambientais (como emergência climática, pandemias e redução da biodiversidade).

Como muitos sítios paleontológicos se encontram em situações de conflitos ambientais, especialmente pela disputa desigual por território, apontar os riscos aos quais essas populações estão submetidas pode ser importante para reverter a situação de mercantilização desses espaços (SILVA; COSENZA, 2019b). Pensar a Paleontologia a partir de questões socioambientais locais, em conexão com a EP, pode ser, ainda, um modo de ressignificar a Paleontologia, agindo em contraponto às interpretações hegemônicas que essa ciência comumente recebe quando associada à questão ambiental. A EA crítica e a Paleontologia, em conjunto, podem ainda ser resistência ao positivismo de algumas visões que o conhecimento científico vem recebendo, bem como o negacionismo intrínseco a discursos ecocidas.

A própria pandemia da Covid-19 nos mostra o perigo de discursos ecocidas e que negam a ciência, a exemplo dos discursos com potencial para gerar práticas de desmatamento ou mesmo para facilitar a propagação do vírus, ao negar a importância do uso de máscaras (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2020). Por estar relacionada às vulnerabilidades socioambientais que se dão devido ao modelo hegemônico, essa

pandemia pode ser compreendida como parte da crise ambiental contemporânea e, nesse contexto, entender e perceber de forma crítica essas relações é, mais do que nunca, uma poderosa arma contra o avanço da crise, seja ela climática, civilizatória e/ou do conhecimento.

Em um momento em que as possibilidades de enfrentamento à doença expõem a divisão de classes e as vulnerabilidades existentes no atual modelo econômico, Sato (2020) nos lembra que a EA crítica compreende questões que, urgentemente, necessitam de uma nova postura de aprendizagem frente a questões ambientais para os novos tempos. Trata-se de uma educação contra a ganância e o desencanto, que assegure que nenhum grupo suporte uma parcela desproporcional de riscos ambientais (COSENZA, 2021).

Inspirando-nos em Rufino (2019), propomos aqui uma orientação pelas encruzilhadas, através daquilo que permanece vivo ainda que em meio aos escombros, expondo as contradições deste mundo desigual tomado pela escassez e pelo desencantamento. As possibilidades que nascem dos cruzos, dos novos caminhos, são chamadas para combater o esquecimento, uma das principais estratégias no combate contra o desencante do mundo, fundamental para o surgimento de novos seres, livres e atuantes no combate ao poder colonial, em um reencantamento do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sistema-mundo-moderno capitalista, marcado pelo desencanto e pelo esquecimento, palear é lutar para fortalecer as conexões e experiências de vida de humanos e mais que humanos. É encantar para a re-existência, garantindo às comunidades, a exemplo daquelas situadas nos arredores de sítios paleontológicos, seu direito ao território, ao patrimônio, às suas memórias.

Consideramos importante uma nova mirada para esses sítios e as relações neles estabelecidas. Em uma crise ambiental, crise civilizatória e crise de conhecimento sem precedentes, essa é também uma tentativa de aproximar as Ciências Naturais das Ciências Sociais (e Humanas), dando voz às comunidades, aos seus mortos e aos seus vivos. Que a Paleontologia possa ser também um espaço de resistência socioambiental, que dê poder à luta das comunidades detentoras desse patrimônio.

Nesse sentido, a Educação Ambiental, a Ecologia Política e os estudos decoloniais são importantes aliados à Paleontologia, campo que une passado, presente e futuro, em espaços disputados por forças desiguais. E é no movimento constante que essas conexões buscam transformar, ressignificar para re-existir.

Resistência, ruptura, renascimento, solidariedade. Que nessa ciranda de fé(s) possamos nos libertar das amarras do colonialismo e da colonialidade, fazendo-nos mais fortes por meio dos cruzos, abrindo caminhos pelos cacos e escombros.

Em um Brasil assolado por uma doença (pandêmica e política) que parece não ter fim, encantamo-nos para afastar para longe a má sorte, combatendo o esquecimento e inventando novos seres, novas tessituras.

REFERÊNCIAS

- ALIMONDA, H.; PÉREZ, C.T.; MARTÍN, F. (coord.). **Ecologia política latinoamericana**: pensamento crítico, diferencia latino-americana y rearticulación epistémica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. v. 2.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4146, de 4 de março de 1942. Dispõe sobre a proteção dos depósitos fossilíferos. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, Seção 1, p. 3533, 06 mar. 1942.
- BRASIL. Lei n. 13.575, de 26 de dezembro de 2017. cria a Agência Nacional de Mineração (ANM) em detrimento do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM); altera as Leis n. 11.046, de 27 de dezembro de 2004, e 10.826, de 22 de dezembro de 2003; e revoga a Lei n. 8.876, de 2 de maio de 1994, e dispositivos do Decreto-Lei n. 227, de 28 de fevereiro de 1967 (Código de Mineração). **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 27 dez. 2017.
- BURGOS, A.; MERTENS, F. Os desafios do turismo no contexto da sustentabilidade: as contribuições do turismo de base comunitária. **Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 57-71, 2015.
- CARVALHO, I.S. (ed.). **Paleontologia**. [S.l.]: Ed. Interciência, 2010. v. 1.
- COSENZA, A. Educação Ambiental: política de vida, aprendizagens mais que humanas. *In*: RUFINO, L.; COSENZA, A.; CARVALHO, F.O. **Seminário Residência Docente –Formação Docente, Resistências e Enfrentamentos**: Debates Temáticos. Movimento Cultural e Mesa 1. Residência Docente UFJF, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFXPV-Utbdc>.
- LAYRARGUES, P.P. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental – Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.
- LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F.C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2014.
- LEFF, E. **A aposta pela vida**: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LOPES, L.A.M. **Os impactos socioculturais e o desenvolvimento do turismo paleontológico em Peirópolis –MG**. Dissertação (Mestrado em Turismo e Meio Ambiente) – Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, 2008.
- MARTINS, F.S.P. **A Arqueologia no Brasil**. Direito e Aplicabilidade. O Estudo de Caso do Sítio Arqueológico de Bisnau. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Análise Ambiental e Desenvolvimento Sustentável) – Centro Universitário de Brasília, UNICEUB/IOPD, Brasília, 2016.
- MOURA-FÉ, M.M. Geoturismo: uma proposta de turismo sustentável e conservacionista para a Região Nordeste do Brasil. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, MG, v. 27, n. 1, p. 53-66, 2015.
- OLIVEIRA, R.R. Saberes tradicionais e a história da paisagem. *In*: SANTOS, M.G.; QUINTEIRO, M. (orgs.). **Saberes Tradicionais e Locais**: reflexões etnobiológicas. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 15-27.
- PADOAN, L. de L.F.; SOUZA, L. V. de. Contexto Socioambiental do Parque Estadual do Sumidouro, APA Carste de Lagoa Santa, MG. **Uso Público em Unidades de Conservação**, [s.l.], n. 1, v. 1, 2013.
- RUFINO, L. Educação Ambiental: política de vida, aprendizagens mais que humanas. *In*: RUFINO, L.; COSENZA, A.; CARVALHO, F.O. **Seminário Residência Docente –Formação Docente, Resistências e Enfrentamentos**: Debates Temáticos. Movimento Cultural e Mesa 1. Residência Docente UFJF, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFXPV-Utbdc>.
- RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SALGADO, S.D.C.; MENEZES, A.K.; SANCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019.
- SÁNCHEZ, C.; PELACANI, B.; ACCIOLY, I. Educação Ambiental: insurgências, re-existências e esperanças. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s.l.], n. esp., p. 1-20, 2020.
- SANTOS, B.S. **Conocer desde El Sur**: Para una cultura política emancipatória. Lima, Peru: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – UNMSM, 2006.

SANTOS, W.F.S. dos; CARVALHO, I. de S.; FERNANDES, A.C.S. Mineração versus Paleontologia: Uso e Ocupação da Serra do Veado em Peirópolis –Uberaba, Estado de Minas Gerais (Brasil). **Anuário do Instituto de Geociências** – UFRJ, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 74-86, 2010.

SATO, M. (coord.). **Os condenados da pandemia**. [S.l.]: GPEA-UFMT & Ed. Sustentável, 2020. (Livro eletrônico).

SILVA, C.N.; COSENZA, A. A Paleontologia em Minas Gerais: turismo, conflitos socioambientais e Educação Ambiental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 12., 2019a. **Anais [...]**. Natal, RN: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências –ABRAPEC, 2019a.

SILVA, C.N.; COSENZA, A. Paleontologia e Educação Ambiental: Possibilidades e desafios para o ensino e a justiça ambiental. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 10., 2019b. **Anais [...]**. UFJF, MG; UFF, RJ; FFCLRP/USP, SP; 2017. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019b.

SILVA, C.N.; COSENZA, A. Paleontologia e Justiça Ambiental: tecendo conexões através da Ecologia Política. **Revista Ambiente & Sociedade**, [s.l.], 2021. No prelo.

SILVA, C.N.; COSENZA, A.; STROPPIA, G.M. Pelos caminhos de Lund: Paleontologia e Educação Ambiental em material de divulgação da Rota das Grutas, MG. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PALEONTOLOGIA, 26., 2019. **Anais [...]**. Minas Gerais: Sociedade Brasileira de Paleontologia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SILVA, M.R.; PIRES, G.D.L.; PEREIRA, R.S. O necroliberalismo, bolsonaro “vírus mental” e a pandemia da Covid-19 como casos de saúde pública: o real resiste? **Motrivivência**, Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, v. 32, n. 61, p. 1-18, 2020.

SIMAS, L.A.; RUFINO, L. **Encantamento**: Sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

STORTTI, M.A.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: A Pedagogia pelos Afetados pelo Setor da Mineração. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017. **Anais [...]**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

VALLEJO, L.R. Uso público em áreas protegidas: atores, impactos, diretrizes de planejamento e gestão. **Revista Eletrônica Uso Público em Unidades de Conservação**, Niterói, RJ, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: Abya yala, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, 2012.



O OLHAR AMBIENTAL A PARTIR DA COMUNIDADE: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA, EDUCAÇÃO POPULAR E IAP

**Carolina Alves Gomes de Oliveira
Dominique Jacob Fernandes de Assis Castro**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo analisar uma experiência de Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) desenvolvida com um grupo de educadoras ambientais populares, sob a perspectiva da Educação Popular Freireana (EP) e da Investigação Ação Participante (IAP). O grupo que acompanhamos é composto por mulheres nascidas e criadas em comunidades dos fundos da Baía de Guanabara (Magé), que desenvolvem um trabalho educativo junto à ONG Água Doce – serviços populares.

Nosso recorte se volta para a experiência que ocorreu durante alguns de nossos encontros de formação, em que as educadoras expressaram sua vontade de entender melhor algumas questões relacionadas à legislação ambiental, principalmente no que se refere às Unidades de Conservação (UC) e outras áreas protegidas. Essa demanda surgiu tanto a partir de sua maior participação em conselhos ambientais locais, quanto da necessidade de esclarecimento de dúvidas da comunidade. Mediante a dificuldade de obtenção de informações ambientais pelo povo simples (muitas vezes analfabeto), o grupo propôs a elaboração coletiva de um material didático-informativo, com uma linguagem e estética mais acessíveis.

Para analisar esta experiência e levantar os principais apontamentos que ela pode trazer à Educação Ambiental, contamos com o referencial da Educação Ambiental de base Comunitária (EABC). A perspectiva da EABC se insere no âmbito da Educação Ambiental Crítica (LOUREIRO, 2004) e no diálogo com a Ecologia Política latino-americana (ALIMONDA, 2017). Sua ênfase se dá, portanto, na práxis comunitária popular, em meio aos conflitos e resistências socioambientais (SARRIA *et al.*, 2018). Ao enfrentar os problemas ambientais do cotidiano, organizando-se para buscar soluções e melhorias em suas condições de vida, esses grupos produzem conhecimentos e estratégias contextualizados à realidade ambiental de sua comunidade. Neste trajeto, muitas vezes, buscam processos formativos que auxiliem na melhor compreensão de sua realidade socioambiental (CAMARGO, 2017).

Por seu caráter popular e comunitário, a perspectiva da EABC se contrapõe à Educação Ambiental Pragmática, que, segundo Layrargues e Lima (2014), encontra-se disseminada no discurso global hegemônico publicizado pelas mídias e organizações internacionais e caracterizado pela despolitização (desconexão entre as dimensões ambiental e social), pelo emprego de soluções individualistas (“cada um faz sua parte”) e pelo alinhamento com os interesses de mercado (capitalismo verde). Para a EABC a educação ambiental representa uma ferramenta de gestão democrática dos recursos naturais, em que elementos como, a memória oral, a cultura popular e os saberes locais são concebidos como matéria prima para a elaboração de práticas político- pedagógicas (CAMARGO, 2017). Nesse caminho, se faz evidente a relação constante entre a EABC e a Educação Popular freireana, principalmente no que diz respeito ao diálogo de saberes (SILVA, 2016; CAMARGO, 2017; OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018).

Quando nos deparamos com os interesses dos diferentes atores sociais a respeito das áreas de preservação, por exemplo, muitas vezes encontramos uma realidade de conflitos ambientais. Estes

conflitos deflagram, quase sempre, assimetrias no acesso, gestão e poder de tomada de decisão sobre as riquezas ambientais, onde os grupos populares, por muitos motivos, se encontram em desvantagem. Por outro lado, é possível perceber que as comunidades locais, nos mais diversos territórios (zonas rurais, terras indígenas, comunidades periurbanas, comunidades quilombolas, favelas, áreas de preservação ambiental, periferias urbanas, zonas de sacrifício, etc.) estabelecem relações ambientais adaptadas tanto às modificações territoriais e ambientais, quanto aos conflitos distributivos. No Brasil, por exemplo, a grande variedade de comunidades de povos tradicionais está relacionada à manutenção de uma das maiores sociobiodiversidades do mundo (DIEGUES, 2001). Apesar disso, muitas ainda são as iniciativas que afastam e deslocam as comunidades de seus territórios, para fins de preservação. Ou mesmo, quando mantêm a participação destes sujeitos, desconsideram-se seus saberes na gestão de tais espaços.

É nesse sentido que, a partir da experiência com as educadoras, buscamos refletir sobre as possibilidades de ampliação do pensamento crítico, de potencialização do diálogo entre os saberes científicos e populares e da elaboração de metodologias pedagógicas contextualizadas à realidade de cada comunidade. Da mesma forma, buscamos avaliar as contribuições trazidas pela educação popular freireana e pela Investigação Ação Participativa (IAP) em dinâmicas de EABC, com vista em processos educativos emancipatórios e participativos.

O referencial teórico-metodológico de Paulo Freire vem sendo amplamente utilizado dentro da Educação Ambiental (DELIZOICOV; DELIZOICOV, 2014) uma vez que oferece ricas contribuições para a valorização da construção coletiva e dialógica de processos práticos e reflexivos, que estejam de acordo com a preservação da vida e com a justiça social (LOUREIRO, 2004). Para Camargo e Sánchez (2015), a metodologia freireana é especialmente importante na contextualização das práticas educativas, uma vez que parte dos saberes e realidades locais para ampliar o olhar sobre as questões ambientais mais urgentes. Segundo os autores, essa dinâmica potencializa o engajamento das comunidades nos projetos de transformação socioambiental, a partir do desenvolvimento da consciência crítica.

Além da Educação Popular, a pesquisa participativa também vem ganhando espaço na Educação Ambiental. A metodologia da IAP desenvolvida pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2011) é considerada por Camargo e Sánchez (2017) uma importante abordagem de pesquisa, cujo diálogo com a Educação Popular potencializa a articulação entre saberes populares e científicos. A IAP como metodologia de pesquisa, e também processo formativo, volta seu olhar não apenas para a resolução de problemas coletivos, mas também para uma dimensão mais ampla da transformação social, enxergando a pesquisa como um instrumento de partilha popular na produção de conhecimento (FALS BORDA, 2011). Segundo este autor, os conhecimentos produzidos pelos grupos populares nem sempre são considerados válidos pelo pensamento hegemônico, no entanto, fazem sim parte de uma “ciência popular”, cuja potencialidade transformadora e dê alienante está, exatamente, na não separação entre teoria e prática (FALS BORDA, 1992).

Para Colares (2018), a Educação Popular e a IAP, assim como as contribuições teórico-práticas e epistemológicas trazidas por Paulo Freire e Fals Borda, fazem parte da genealogia do pensamento

pedagógico decolonial latino-americano, no sentido em que apresentam pensamentos próprios e libertários sob a perspectiva da educação e das ciências sociais. Segundo as duas concepções:

[...] Não são apenas um recurso de “descoberta” da realidade, mas uma estratégia de leitura crítica do mundo e conscientização dos grupos oprimidos para a mudança social. Em segundo lugar, tanto a IAP quanto a pesquisa do universo temático (ou investigação dos temas geradores) superam a dicotomia sujeito e objeto típica das pesquisas tradicionais. Em terceiro lugar, conseqüentemente, a investigação assume um caráter dialógico e participativo, sendo as classes populares protagonistas da investigação/educação/mudança social (COLARES, 2018, p. 11).

É a partir desse arcabouço que seguimos nosso processo de pesquisa coletiva e formação das educadoras ambientais populares dentro de uma experiência de EABC.

BAÍA DE GUANABARA: UM TERRITÓRIO DE CONFLITOS

A Baía de Guanabara, localizada na zona metropolitana do Rio de Janeiro, possui um histórico de impactos ambientais que remete aos primórdios de sua ocupação, com a colonização portuguesa, onde uma sequência de atividades socioeconômicas (extração do pau-brasil, os ciclos da cana-de-açúcar e do café, o extermínio de diversos grupos indígenas nativos, a exploração da mão de obra escravizada, a adoção de modelos hegemônicos agrícola-exportadores e mais tarde urbano-industriais) impulsionaram, ao longo do tempo, a ocupação urbana desenfreada na região e transformaram profundamente suas características naturais (AMADOR, 2013). Atualmente, a Baía de Guanabara é o segundo maior parque industrial do Brasil, com cerca de 14 mil indústrias (GIULIANI, 2007). É também considerada um dos ecossistemas mais degradados do país (PDRH-BG, 2005 *apud* COELHO *et al.*, 2015).

Apesar disso, ela ainda possui a maior extensão de manguezais preservados do estado do Rio de Janeiro (138,25 km²) localizados dentro da APA de Guapimirim, que abrange áreas dos municípios de Magé, Guapimirim, Itaboraí e São Gonçalo. Criada em 1984, UC surgiu em meio a disputas pelo uso do território: de um lado os interesses ligados aos planos de drenagem e transformação dos manguezais em terrenos ocupáveis, de outro, as aspirações ambientalistas de preservação deste ecossistema e manutenção das populações de pescadores artesanais (AMADOR, 2013). Com a vitória ambientalista, a UC foi estabelecida, abrigando até hoje os aluviões dos principais rios que desembocam na Baía de Guanabara e assegurando a permanência e a sobrevivência de muitas famílias de pescadores artesanais e caranguejeiros que vivem dos recursos naturais provenientes do mangue (GIULIANI, 2007). Em virtude da diminuição dos estoques pesqueiros nas regiões próximas à APA, foi criada, em 2006, a ESEC GUANABARA (unidade de conservação mais restritiva) cujos objetivos de regenerar os recursos ambientais a médio e longo prazo, por vezes, esbarram com a ausência de consenso das comunidades do entorno (GIULIANI, 2007).

Além disso, não se pode ignorar que esta região apresenta também um histórico de conflitos socioambientais envolvendo a indústria do petróleo, que se desenrola há pelo menos 50 anos, desde

a instalação da Reduc (em Duque de Caxias) (FAUSTINO; FURTADO, 2013). Atualmente, a ocupação da maior parte da Baía por embarcações petrolíferas, que restringem a atuação dos pescadores artesanais e cerceiam seus direitos, representa a fonte da maior parte dos conflitos. Da mesma forma, desde o estabelecimento das UCs, há também conflitos de interesses de uso do território entre as comunidades pobres do entorno e os órgãos ambientais. Os municípios dos fundos da Baía de Guanabara enfrentam, além dos impactos industriais, as péssimas condições dos serviços públicos, como saneamento básico, saúde e moradia e a instabilidade política que afetam gravemente as condições de vida dos moradores, principalmente dos mais pobres (FAUSTINO; FURTADO, 2013).

O GRUPO DE EDUCADORAS

O grupo de educadoras comunitárias, foco do nosso estudo, é composto por mulheres, moradoras das comunidades do município de Magé. O trabalho educativo que desempenham acontece junto à ONG Água Doce – serviços populares, cujo projeto gira em torno do fortalecimento e da organização comunitária, ao longo da bacia do Rio Suruí (Magé), visando à formação de comunidades sustentáveis.

Como parte da filosofia do trabalho pedagógico desta ONG, entende-se que as pessoas que vivem seu cotidiano no território e fazem parte da comunidade são de fundamental importância para a construção de dinâmicas de educação e orientação ambiental, uma vez que vivenciam os impactos ambientais, convivem com as mudanças no território e se adaptam às transformações, muitas vezes impostas pelo modelo hegemônico de desenvolvimento. Portanto, as educadoras que fazem parte de nosso grupo são pessoas nascidas e criadas na comunidade, algumas pertencentes a famílias de origem pesqueira, outras a famílias de agricultores que chegaram ao município; muitas provenientes do trabalho comunitário em creches e escolas. Dentre as atividades que desenvolvem na comunidade estão: a alfabetização e o apoio escolar de crianças e adultos, a realização de cursos e oficinas de artesanato, a elaboração de cursos e produção de remédios caseiros, a participação em reuniões dos conselhos de meio ambiente, o apoio à atividade das escolas e a orientação aos turistas.

Os encontros de formação, dos quais participamos como animadoras (educadoras externas), se inspiram nos “círculos de cultura” freireanos (FREIRE, 1987). Nesses encontros, os desafios pedagógicos do cotidiano são abordados a partir de estudos coletivos, em que buscamos o diálogo entre os saberes e a experiência das educadoras sobre temas diversos, com os quais buscamos aprofundar nossa percepção de forma coletiva.

O ESTUDO DA LEGISLAÇÃO AMBIENTAL

Como mencionamos, o estudo da legislação ambiental foi trazido para nosso grupo de estudos como demanda das educadoras em sua prática pedagógico-comunitária. Dessa forma, com o intuito de organizar o processo, dividimos nosso estudo em 4 etapas. A primeira consistiu no levantamento das principais dúvidas das educadoras com relação às leis ambientais e questões ambientais em geral.

Identificamos que a maioria delas girava em torno da relação da comunidade com as Unidades de Conservação. Grande parte das perguntas abarcava o significado das siglas referentes às unidades de conservação, como “APA”, “SNUC”, “ESEC” etc. Dentre os principais questionamentos levantados, destacamos: “O que significa?” “Para que serve?” “O que as pessoas podem e o que não podem fazer lá dentro?” “Em qual dessas unidades se pode plantar?” “Em qual delas não podem ser instalados medidores de luz?” “Em quais delas a pesca é permitida?” “Onde é proibido o corte de madeira?”

Através destas perguntas, em um segundo momento, pudemos fazer um recorte mais adequado ao estudo levantando o material a ser discutido. Selecionamos a lei do SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação) (BRASIL, 2000) e os decretos de criação da APA de Guapimirim (BRASIL, 1984) e da ESEC Guanabara (BRASIL, 2006) (UCs mais próximas) por apresentarem informações relevantes para as perguntas do grupo. Selecionamos as partes das leis que mais se aproximavam de nossa discussão, dando prioridade ao enunciado (como forma de entender sua função e origem), às sessões de explicação dos conceitos-chave (para entendermos seus significados) e a outros fragmentos que traziam informações concernentes às dúvidas das educadoras. Além disso, outros textos, com uma linguagem mais simples, foram utilizados como suporte para complementar o estudo (textos de divulgação do WWF, dicionário de termos ecológicos, *folders* distribuídos pelas UCs, etc.).

Em um terceiro momento, estes textos foram estudados e discutidos coletivamente com o grupo. Ali, a elucidação de alguns termos técnicos e conceitos se mostrou necessária para o entendimento dos termos legais. E as partes que mais nos chamaram atenção foram grifadas.

Por último, iniciamos a elaboração de uma espécie de cartaz informativo (futuro material didático) a partir das dúvidas e da discussão que fizemos em grupo. Durante os encontros, foram registradas as falas e colocações das educadoras, assim como o processo de formulação do material explicativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

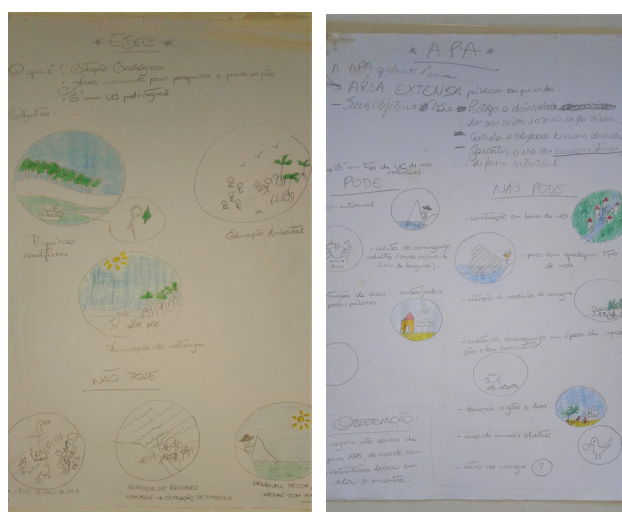
Sob a perspectiva freireana, a identificação pelo grupo popular de um desafio, um impasse, uma circunstância limitadora que precisa ser superada pode ser encarada como uma “situação-limite” (FREIRE, 1987). Considerando que o grupo de educadoras com quem desenvolvemos essa investigação já participa de encontros de formação inspirados nos círculos de cultura, podemos reconhecer essa percepção como parte de um processo. Em nosso caso, a situação-limite girou em torno do reconhecimento da necessidade de abordar informações técnicas da área ambiental em uma linguagem mais simples e acessível aos pescadores e moradores da região, em muitos casos, analfabetos ou com baixo grau de escolaridade. Em outras palavras, a pergunta central de nossa prática era: “Como as pessoas podem respeitar as leis ambientais, saber o que podem ou não podem fazer, se a maioria nem sabe o que é uma APA?” (Educadora).

Segundo as educadoras, essa necessidade foi observada a partir de sua inserção em dois ambientes bastantes distintos: no dia a dia com a comunidade, que lhes traziam muitas destas dúvidas,

e nas reuniões de Conselhos Ambientais das Unidades de Conservação do entorno. A partir desta experiência, identificaram que os materiais de divulgação sobre questões importantes, como locais de permissão de pesca, limites da UC, atividades permitidas e proibidas apresentavam, tanto na linguagem quanto na estética, uma incompatibilidade com o entendimento dos grupos com quem trabalhavam. Grupos estes diretamente afetados por estas normativas em seu cotidiano de trabalho e moradia.

A questão levantada pelas educadoras se insere em uma realidade que, por muito tempo, e ainda hoje, aparece presente nas dinâmicas ambientais territoriais, entre diferentes atores sociais: o discurso ambiental permanece vinculado, predominantemente, a uma perspectiva técnico-científica proveniente de centros de pesquisa e empresas de gestão ambiental, mediado pelos especialistas. Um exemplo bastante emblemático desta condição é a complicada participação dos grupos populares nas audiências públicas de caráter socioambiental, em que a dificuldade com a linguagem técnica e a deficiência de condições efetivas de participação dos membros das comunidades nestes espaços de discussão, acabam por torná-los eventos “para inglês ver.”

Figura 1. Esboços elaborados durante o estudo para confecção do material pedagógico-informativo.



Para Paulo Freire (1987), não há assunto que não possa ser aprendido pelos indivíduos das classes populares, mesmo com pouca ou nenhuma escolaridade, a questão está em como se trabalham os temas, sendo necessária uma postura respeitosa e dialógica. Concordamos com Freire, entendendo que a Educação Popular dá a base para uma Educação Ambiental Crítica, em nosso caso de base comunitária, pois o caminho de desenvolvimento de uma “leitura crítica do mundo” passa, cada vez mais, em nosso tempo, pela leitura crítica das dinâmicas socioambientais que nos rodeiam. A presença do componente crítico e ético na compreensão das educadoras está na afirmativa de que não é justo que as pessoas simples das comunidades não tenham acesso, ou não compreendam seus direitos e deveres diante das dinâmicas socioambientais que as rodeiam, sendo muitas vezes punidas por suas condutas. Ainda mais quando se trata de disputas nos entornos das UC, que irão, invariavelmente, afetar suas vidas.

Ao adentrarmos nosso estudo/pesquisa sobre as UC, iniciamos o processo a partir daquilo que educadores já conheciam sobre este assunto, sobre sua percepção a respeito destes espaços e

suas experiências em seu interior. Inicialmente, as falas se concentraram em memórias e experiências particulares, relacionadas a momentos de lazer com a família, descanso e diversão, principalmente quando começamos a falar sobre os parques nacionais. Nesse sentido, valores bastante presentes estiveram ligados à sensação de tranquilidade, paz e gozo oferecidas por locais como estes, que remetiam a lembranças da infância em que a relação com a natureza era parte do cotidiano. Interessante perceber que, à primeira vista, o significado de espaços como estes, para estas mulheres, não está ligado ao advento da proteção ambiental, em primeiro plano, mas sim de locais onde as pessoas podem interagir com a natureza.

Ao aprofundarmos nossa discussão, o reconhecimento das unidades de conservação passou das experiências pessoais significativas para uma visão um pouco mais ampla, associada ao território e à comunidade. O apreço pela tranquilidade, proximidade da natureza e pelo distanciamento da violência dos grandes centros urbanos foram elementos levantados pelas educadoras como características muito apreciadas pelos moradores das comunidades locais. É significativo o episódio trazido por uma delas, sobre um senhor, que mesmo depois de ter que sair de sua casa, mediante indenização, para a passagem dos dutos da Petrobras, “sempre voltava lá, se sentava em sua varanda e ficava vendo o tempo passar” (Van)...

A relação das comunidades locais com seu território ultrapassa, muitas vezes, os valores puramente econômicos, uma vez que está ligada a elementos, como a identidade, as relações comunitárias e a sua própria história. Freire (1987), dentro de sua pedagogia popular, enxergava a cultura e a memória dos grupos populares como matéria-prima e ponto de partida dos processos educativos emancipatórios. Mesmo que os educandos ainda não dominassem a escrita e a leitura, já tinham uma longa experiência de leitura do mundo. Camargo e Sánchez (2015) reiteram esta perspectiva, sob a ótica ambiental, argumentando que muitos elementos da memória e cultura comunitárias trazem consigo saberes intimamente relacionados à biodiversidade e aos ciclos naturais das regiões onde vivem as comunidades. Saberes que foram importantes para sua sobrevivência e adaptação às condições ambientais, muitas vezes adversas. Assim, não só os conhecimentos ambientais populares se apresentam de forma contextualizada ao ambiente, mas também as memórias dos mais velhos trazem consigo outras formas de interação com a natureza. Para os autores, o reconhecimento e valorização destas relações são essenciais na busca de práticas pedagógicas dentro da EABC.

À medida que adentramos na dimensão das memórias, as educadoras resgatam o tempo anterior à criação das Unidades de Conservação. Período em que seus pais e avós chegam aos fundos da Baía de Guanabara e sobrevivem através da pesca e do plantio. As paisagens antigas aparecem como em um filme na cabeça e o compartilhamento de memórias fala de uma maior quantidade de peixes no rio, de florestas mais densas, de uma natureza abundante, que sustentou gerações de pescadores e caranguejeiros, que hoje passam dificuldades. A partir daí, adentramos na questão da preservação, principalmente, considerando os fatores levantados pelas educadoras como causadores da diminuição da qualidade ambiental da região, ao longo do tempo.

Apresentando seu entendimento sobre o tema da preservação, uma das educadoras, proveniente de uma família de pescadores, nos explicou como funcionava o método de pesca de *curral*¹. Ela nos contou como funcionava a técnica praticada por seu avô e nos enriqueceu com uma variedade de detalhes e histórias a respeito desta tradição. Da mesma forma, nos explicou que, hoje em dia, diferente da época do seu avô, outras questões contribuem para que esta técnica seja alvo de disputas e restrições por parte do órgão ambiental, dentre elas o aumento da construção de currais em regiões não permitidas e as disputas violentas entre grupos de pescadores dentro da própria baía.

Assistimos a uma verdadeira aula sobre pesca, história local e conflitos ambientais, tudo isso através da oralidade da narrativa de nossa professora. Essa forma de argumentação e formulação das ideias, característica dos grupos populares, foi muito abordada por Freire e Nogueira (1993), cujas dimensões abarcam não apenas casos do cotidiano, mas também mensagens e aprendizados contidos nestas narrativas. Fals Borda (1992) identificou a existência de uma ciência popular, proveniente de conhecimentos mantidos pelas comunidades, através de uma racionalidade própria, cuja produção de conhecimento sempre esteve atrelada à prática. Segundo este autor, apesar de terem sido amplamente desconsiderados e desvalorizados, inclusive pelas ciências tradicionais, estes conhecimentos, dentro de sua simplicidade, possuem um grande potencial interdisciplinar e prático na busca por soluções para os desafios do cotidiano.

Mais uma vez, aliando-nos às ideias de Freire e Fals Borda sobre os conhecimentos populares e seu potencial de articulação na elaboração do pensamento crítico, pensamos nessa prática dentro da EABC. A reflexão sobre os problemas ambientais e comunitários pelo grupo, dentro da dinâmica dialógica de educação popular, possibilita seu posicionamento como produtoras de conhecimentos e agentes no contexto socioambiental. Além disso, insere a comunidade, suas questões sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas como parte do debate ambiental. O que nem sempre acontece de forma significativa nas instâncias institucionais.

Em certo momento de nosso estudo, muitos fragmentos da legislação exigiam a compreensão de alguns termos técnicos e conceitos biológicos. É nesse ponto que a curiosidade das educadoras se volta para o entendimento deste conteúdo, como forma de compreender melhor os objetivos das Unidades de Conservação (UCs) que conhecem tão de perto. Como nos chama atenção Freire (1987), os educadores precisam estar atentos, no que ele chama de processos de decodificação. Ou seja, a partir dos temas geradores, surgidos do estudo coletivo, os educadores buscam recolher e organizar os conhecimentos formais, ou neste caso científicos, necessários para o entendimento das questões maiores, tentando fazê-lo sempre de forma interdisciplinar. No entanto, é importante que haja sempre o diálogo entre os temas e a práxis dos educandos, assim como entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais.

Avontade de aprender conceitos técnicos e científicos, que provavelmente em outras circunstâncias não seria tão forte, se materializa na necessidade de compreensão dos direitos e dos deveres das

¹ Técnica de pesca tradicional, que consiste na construção de uma espécie de armadilha, feita de estacas de madeira e posicionadas em regiões propícias.

comunidades das quais fazem parte. Em vários momentos a preocupação das educadoras se voltava para esse fim. Conforme explorávamos a legislação referente às áreas de preservação, nos deparamos com o seguinte conceito: “uso direto e indireto dos recursos ambientais”. Este foi um conceito, que, a princípio, se mostrou como um desafio ao entendimento do grupo, mas que aos poucos se transformou em uma chave para a discussão sobre diversas questões socioambientais. Quando comentávamos que as UCs de proteção integral ofereciam recursos ambientais de uso indireto para as comunidades do entorno, como o ar limpo, a manutenção dos mananciais e das fontes d’água, as temperaturas mais amenas e a preservação da biodiversidade; as educadoras trouxeram em suas experiências de vida a importância destes elementos. No entanto, chamaram a atenção para a incoerência entre a garantia destes benefícios ambientais às comunidades do entorno e a existências de indústrias poluidoras, assim como a precariedade dos serviços básicos de saneamento básico, nessa região. De certa forma, sua crítica se volta para a falta de integração entre os objetivos das unidades de conservação permanente e aqueles referentes ao bem-estar da comunidade.

Quando nos posicionamos em prol de uma EABC significa dizer que a questão ambiental precisa ser enxergada a partir das lentes das comunidades locais, imersas no cotidiano dos territórios. Nessa dinâmica, como levantam Sarria *et al.* (2018), as relações ambientais assumem certa complexidade que perpassa pelas esferas sociais, culturais e políticas. A descoberta das incoerências pelas educadoras, a partir da construção de seu pensamento crítico, desafia a ideia de uma educação ambiental puramente conservacionista, que é incapaz de responder a certas necessidades das comunidades e dos ecossistemas externos à unidade de conservação, por exemplo. É nesse sentido que esta vertente comunitária se opõe ao pensamento hegemônico e agrega a dinâmica ambiental à possibilidade da busca por alternativas populares para a preservação socioambiental.

Ao longo de nosso processo observamos também a imersão de outros saberes, igualmente importantes, provenientes da prática sociocultural das educadoras. Apesar do amplo conhecimento de grupos como de pescadores artesanais, agricultores e indígenas a respeito de seu ambiente, cuja produção de conhecimento acontece de formas diferentes daquelas nos centros de pesquisa (FALS BORDA, 1992), seu distanciamento do conhecimento científico formal e da própria linguagem científica, utilizada pelos órgãos ambientais e pelos empresários, os colocam em desvantagem quanto à participação nas decisões socioambientais (QUINTAS, 2004). Motivo pelo qual muitos pesquisadores têm se aliado a grupos populares como forma de produzir dados científicos que apóiem os conhecimentos populares e que sejam úteis para suas lutas de resistência e processos formativos (ACSELRAD *et al.*, 2009).

Os conflitos entre moradores do entorno e os agentes das Unidades de Conservação também surgiu como tema das narrativas das educadoras. Este assunto moveu grande parte das dúvidas quanto às restrições à construção de moradias, à instalação de medidores de luz e da utilização de recursos como o corte de madeira de mangue e a pesca. Ao mesmo tempo que estudamos e discutimos as justificativas para tais restrições dentro das UCs, muitas críticas foram levantadas quanto, por exemplo, à questão da fiscalização, encarada como “mais pesada sobre os mais pobres”. Os conflitos entre os pescadores e a Petrobras também foi motivo de discussão, uma vez que os recursos ambientais disponíveis para estes

grupos estão se tornando cada vez mais escassos, condição que afeta as educadoras e suas comunidades, que se preocupam com o futuro.

Como afirmam Acselrad *et al.* (2009), é muito importante que os grupos populares, envolvidos nas disputas pelo acesso e gestão dos recursos ambientais, tenham acesso a informações e estejam incluídos na dinâmica de produção dos conhecimentos sobre seus territórios, como forma de garantir a elaboração de políticas ambientais mais equânimes e menos discriminatórias. Da mesma forma, a reflexão sobre os aspectos sociais e políticos que cercam as questões ambientais são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e pela busca de transformação das relações socioambientais desiguais (LOUREIRO, 2004).

Podemos dizer que a iniciativa que parte das educadoras, de produzir um material pedagógico com linguagem simples destinada às comunidades onde vivem, faz parte de um esforço pedagógico que caminha nesse sentido, de maior acesso, maior possibilidade de participação das pessoas. Dentre as principais preocupações, esteve a de produzir cartazes com ilustrações, uma vez que grande parte dos pescadores e outros moradores da região é analfabeta. Essa informação talvez pudesse passar despercebida, por técnicos ou gestores, acostumados com outras realidades.

Figura 2. Fotos para confecção do material pedagógico/informativo



A preocupação com a linguagem foi muito discutida por Fals Borda (2011) no que diz respeito à pesquisa participativa junto aos grupos populares. Em sua concepção, para que a pesquisa represente um instrumento de produção e partilha de conhecimentos úteis à emancipação destes grupos, é preciso que haja o comprometimento dos pesquisadores e da universidade com sua caminhada. E uma das formas pela qual esse comprometimento é expresso acontece pela adequação da linguagem e pela constante devolução dos dados da pesquisa às comunidades. Postura que também representa um

importante caminho dentro da EABC, em que a busca por relações socioambientais mais justas passa pelo protagonismo dos sujeitos em seus territórios. O que se torna possível quando os saberes ambientais populares entram em diálogo com outros saberes de forma crítica, e quando os grupos populares tomam consciência de sua situação, para buscar transformá-la. É nesse sentido que a experiência com estas educadoras pode apontar caminhos possíveis nessa busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por práticas pedagógicas alternativas, desenvolvidas pelas/com as comunidades locais, que se contraponham à descontextualização da educação ambiental faz parte do horizonte da EABC. Dessa forma, o presente trabalho buscou trazer uma experiência nesse sentido, cuja base se encontra na Educação Popular. O olhar das educadoras ambientais comunitárias, que moram e atuam nestas comunidades, levanta uma série de questões que, na maioria das vezes, não é considerada pelos especialistas e gestores ambientais. Nessa experiência, a importância do diálogo com as comunidades, do conhecimento de sua história e de seus conflitos estiveram na base para se pensar uma prática pedagógica contextualizada e de fácil acesso às pessoas comuns. Considerando que o acesso ao conhecimento ambiental científico, assim como suas formas de produção, está rodeado por relações assimétricas de poder, experiências como estas acabam por tencionar a necessidade de participação das comunidades que estão diretamente envolvidas nas disputas socioambientais do território.

O diálogo entre os saberes científicos, tradicionais e populares foi uma chave importante para o desencadeamento de reflexões no processo formativo destas educadoras, inclusive para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante do papel das UCs. Inspiradas pela metodologia freireana, sobre a qual os educandos iniciam sua jornada pedagógica a partir de sua leitura do mundo, na EABC buscamos também o ponto de partida nas vivências socioambientais dos sujeitos, de sua experiência e sua história. Da mesma forma, a pesquisa e possibilidade de produção de conhecimentos de forma crítica junto aos grupos populares, pode representar uma importante estratégia de resistência contra as injustiças socioambientais.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília C. A.; BEZERRA, Gustavo N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ALIMONDA, Héctor. En clave de sur: la Ecología Política Latinoamericana y el pensamiento crítico. In: ALIMONDA, Héctor; PÉREZ, Catalina Toro; MARTÍN, Facundo. (coord.). **Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistêmica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.
- AMADOR, Elmo. **Baía de Guanabara: Ocupação histórica e avaliação ambiental**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2013.
- BRASIL. **Decreto n. 4.340 de 15 de fevereiro de 2006**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- BRASIL. **Decreto n. 90.225, de 25 de setembro de 1984**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1984.
- BRASIL. SNUC. **Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2000.

- CAMARGO, Daniel R. **Lendas, rezas e garrafadas: Educação Ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha**. Dissertação (Mestrado) – UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2017.
- CAMARGO, Daniel R.; SÁNCHEZ, Celso. Lembranças e histórias de um vale encantado: A educação Ambiental popular através da metodologia investigação ação participante (IAP) na proteção de saberes locais no Vale do Jequitinhonha. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 8., 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: EPEA, 2015. p. 1-15.
- CAMARGO, Daniel R.; SÁNCHEZ, Celso; ROCHA, Joyce. Educação ambiental de base comunitária no Vale do Jequitinhonha: uma articulação entre a IAP de Fals Borda e a abordagem temática freireana. *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 9., 2017. **Anais [...]**. Juiz de Fora: EPEA, 2017. p. 1-11.
- COELHO, Breno H. da S.; LOUREIRO, Carlos Frederico; IRVING, Marta A.; SOARES, David G. Conflitos entre o Comperj e a gestão de áreas protegidas: O Mosaico Central Fluminense como possibilidade de enfrentamento a impactos socioambientais de grandes empreendimentos industriais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [s.l.], v. 35, p. 259-273, 2015.
- COLARES, João M. N. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Segunda época**, Bogotá, n. 48, p. 3-13, 2018.
- DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação ambiental na escola. *In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES Juliana Rezende. Educação Ambiental – Dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DIEGUES, Antônio Carlos S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos. **Editorial Popular**, [s.l.], p. 65- 84, 1992.
- FALS BRDA, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación - Acción Participativa). **Peripecias**, [s.l.], 2011. Disponível em: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- FAUSTINO, Cristiane; FURTADO Fabrina. **Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: o do caso Comperj**. Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca – Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GIULIANI, Gian Mário. As áreas naturais protegidas e a responsabilidade social e ambiental das empresas: o caso do Mosaico da Mata Atlântica Central Fluminense e do Comperj. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 16, p. 21-37, 2007.
- LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004.
- OLIVEIRA, Carolina A. G.; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 151-170, 2018.
- QUINTAS, José S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. *In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- SARRIA, Jairo A. V.; PELACANI, Bárbara; ESPINOSA, Gloria Marcela F.; CAMARGO, Daniel R.; SÁNCHEZ, Celso. La Educación Ambiental Comunitaria: Reflexiones, problemáticas y retos. *In: KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel R.; STORTTI, Marcelo A.; COSTA, Rafael N. Educação Ambiental desde El Sur*. Macaé: Editora NUPEM, 2018.
- SILVA, Júlio Vitor Costa. **Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca**. Dissertação (Mestrado) – UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.



A ARTE NA PERSPECTIVA DE THEODOR ADORNO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL*

Heluane Aparecida Lemos de Souza
Rosa Maria Feiteiro Cavallari

* Este trabalho é resultado de tese de doutorado e uma versão do presente texto foi publicada em dezembro de 2020 na **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 81-100, set-dez. 2020.

A crise socioambiental que vivemos na atualidade, o aumento exponencial da destruição da natureza não humana, além da dominação do homem pelo próprio homem, coloca como imperativo ético e político a necessidade de reflexão e ação. Considerando que fomos trazidos ao atual estado de coisas, dentre outros fatores, pela forma predominante de nossa sociedade ocidental pensar e compreender o mundo, a saber, a partir da “razão instrumental”, signo da ciência moderna, é exigido que em nossa *práxis* busquemos alternativas outras de “tornar a natureza presente” (BORNHEIM, 1985, p. 18) para, então, construirmos uma outra relação, ou seja, uma relação de não dominação.

Parafraseando Bornheim (1985), historicamente a natureza está presentificada na sociedade ocidental por meio de uma relação de dicotomia entre sociedade e natureza. Essa relação decorre, entre outros fatores, de uma visão de natureza que opõe cultura e natureza, resultante, principalmente, da chamada ciência moderna. A ciência moderna deixa de ser especulativa, teórica, para se tornar pragmática e utilitarista; deixa de ser contemplação para ser intervenção (CAVALARI; CAMPOS; CARVALHO, 2001). Essa afirmação pode ser representada por meio de dois excertos de algumas das principais obras, uma de um filósofo racionalista e, outro, empirista, ambos pilares da ciência moderna: René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626).

É emblemática a afirmação de René Descartes na “Sexta Parte” do *Discurso do Método*, no qual ao se referir às noções da Física, distintas dos princípios considerados até então, permitiriam um conhecimento útil, aplicável às necessidades humanas, possibilitando que os homens se tornassem “senhores e possuidores da natureza”:

[...] Pois elas me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza. O que é de desejar, não só para a invenção de uma infinidade de artifícios, que permitiriam gozar, sem qualquer custo, os frutos da terra e todas as comodidades que nela se acham, mas principalmente também para a conservação da saúde [...] (DESCARTES, 1983, p. 63).

Na perspectiva de Francis Bacon, em sua obra *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*, o conhecimento, ou mais especificamente a ciência, possibilitada pelo novo método que propõe, mantém estreita relação com o poder. Para o exercício da dominação da natureza é necessário ao humano conhecê-la. Parece-nos evidente, como já citado, o caráter intervencionista atribuído ao conhecimento, bem como o abandono da necessidade de especular as causas dos fenômenos para se preocupar com a formulação de leis, “regras”, a partir de sua observação:

Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática (BACON, 1979, p. 13).

Essa perspectiva de conhecimento foi enfatizada pelo Positivismo de Auguste Comte (1798-1857), no século XIX, permanecendo hegemônica na ciência na sociedade ocidental, e, a partir de sua crítica, foram formuladas as bases da “Teoria Crítica” pela Escola de Frankfurt, da qual Theodor Adorno é um dos principais pensadores.

Em referência à relação entre saber e poder, afirmada por Francis Bacon, Hans Jonas (2006, p. 236) discute o que denominou de “dialética do poder sobre a natureza”, em sua obra *O princípio da responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Dado o sucesso, e não o fracasso do projeto de Bacon, como assevera Giacoia (2004), o poder exercido sobre a natureza se apresenta, hoje, como ameaça ao humano e a toda a biosfera:

[...] A fórmula baconiana afirma que saber é poder. Mas é o próprio programa baconiano que, no ápice do triunfo, revela-se insuficiente, com a sua contradição intrínseca, ou seja, o descontrole sobre si mesmo, mostrando-se incapaz de proteger o homem de si mesmo, e a natureza, do homem. [...] Bacon não poderia imaginar um paradoxo desse tipo: o poder engendrado pelo saber conduziria efetivamente a algo como um “domínio” sobre a natureza (ou seja, à sua superutilização), mas ao mesmo tempo a uma completa subjugação a ele mesmo (JONAS, 2006, p. 236-237).

Diante do contexto exposto, partimos da crítica à racionalidade realizada pelos pensadores da Escola de Frankfurt. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985), ocorre o que os autores designam de uma “dialética do esclarecimento”, isto é, o conhecimento que, segundo a tradição kantiana, deveria possibilitar a maioria humana, sua autonomia e liberdade, resultou na dominação não apenas da natureza não humana, mas do homem pelo próprio homem. É essa forma de racionalidade que os autores denominam “razão instrumental”, que, predominantemente, “torna a natureza presente” em nossa sociedade ocidental, resultando na crise socioambiental que ameaça nosso planeta como um todo, mas, principalmente, alguns grupos marginalizados pelo sistema capitalista.

O processo educativo, compreendido seus reais limites e possibilidades, tem sido reconhecido por diversos setores sociais, segundo Carvalho (1989; 2006), como uma possibilidade de alteração da atual situação de degradação ambiental, considerando que “a questão ecológica já não pode ser resolvida em termos de ciência e tecnologia” mas sim “a natureza tornou-se agora, antes de tudo, um tema visceralmente e necessariamente político” (BORNHEIM, 1985, p. 24).

Ao nos referirmos, como Bornheim, à dimensão política, nos situamos no campo da coletividade, em que as relações de poder se estabelecem, sendo necessário que os sujeitos se posicionem escolhendo entre a transformação ou a manutenção do **status quo**. Estabelecida essa premissa, entendemos que a Educação se configura como prática social fundamental para que os sujeitos compreendam essa coletividade, participando dela de forma autônoma e crítica. Para tanto, é necessário que a consideremos, também, a partir de sua dimensão política. Compreendemos que defender a dimensão política da Educação e se referir à dimensão política em uma perspectiva crítica, na Educação e na Educação Ambiental significa defender a sua não neutralidade, admitindo que, conscientes ou não de

nossa ação educativa, contribuímos para a manutenção ou transformação da sociedade. Importante destacar que é comum associarmos à dimensão política apenas perspectivas críticas em relação à sociedade. De modo que, vale ressaltar, as perspectivas conservadoras, consideradas a partir de um posicionamento político, são igualmente políticas.

A proposta de Carvalho (1989; 2006), a partir de uma perspectiva crítica da Educação Ambiental, sugere que projetos de ação e investigações em EA devem contemplar três dimensões da *práxis* humana, a saber, as dimensões dos conhecimentos, dos valores (éticos e estéticos) e de participação política, “vistas como dimensões de complementaridade e de reciprocidade com a dimensão política” (CARVALHO, 2006, p. 27).

Nesta proposta, interessa-nos, em especial, a dimensão estética, em reciprocidade às dimensões dos conhecimentos e da participação política. Segundo Carvalho (2006), esta dimensão, à qual a arte está relacionada, deve buscar a superação da antítese com a dimensão racional, de conhecimentos. Indica como de fundamental importância que a dimensão estética esteja presente nas propostas educativas, buscando recuperar aspectos da realidade desprezados pela racionalidade de nossa ciência hegemônica:

[...] Considerados aqui nas suas dimensões éticas e estéticas, o que se coloca, por um lado, é a necessidade de compreendermos melhor o nosso compromisso ético com a vida e com as futuras gerações e também de criarmos uma cultura que nos leve a novos padrões de relação sociedade-natureza. Por outro lado, insiste-se nas possibilidades de que trabalhos educativos incorporem valores relacionados com a dimensão estética da realidade, procurando explorar a beleza e os mistérios da natureza, pretensamente desvendadas e transformadas pela racionalidade científica, em especial por sua expressão mais acabada que é o iluminismo (CARVALHO, 2006, p. 36).

Aprofundando a discussão a respeito do conhecimento científico, o autor aponta para a importância da recuperação da dimensão estética em sua produção, dialogando com os pensadores da Escola de Frankfurt a respeito das qualidades estéticas da natureza que a racionalidade instrumental desconsiderou. Discute, ainda, como necessário para a construção de uma outra relação com a natureza atribuímos novamente à produção do conhecimento sua dimensão estética, em uma relação entre arte e ciência. A dimensão estética deve se fazer presente, portanto, tanto nas propostas educativas em EA, como na produção do conhecimento:

Por fim, parece-me de fundamental importância recuperar as possibilidades de diferentes experiências relacionadas com a dimensão estética presentes no processo de produção do conhecimento científico. A busca da compreensão racional da realidade não deve destruir a nossa capacidade de considerarmos a “beleza e os profundos mistérios da natureza”. Segundo Horkheimer & Adorno (1989), o desenvolvimento do racionalismo e sua forma mais lapidada, o Iluminismo, criaram a ilusão de que a ciência é capaz de desvendar e transformar toda a *beleza e mistérios* da natureza em fórmulas racionais, preferencialmente matematizadas. Parece-nos assim pertinente, com o intuito de

recuperarmos a importância da dimensão estética da natureza para a realidade humana, que façamos o necessário exercício de nos colocarmos frente “à antítese corriqueira entre arte e ciência, que separa as duas em diferentes setores culturais, a fim de que, enquanto setores culturais, possam ser administradas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1989). É importante que as propostas educativas relacionadas com a temática ambiental estejam atentas para a dimensão estética da natureza e estejam também atentas para a dimensão estética da própria ciência, para a “beleza” no trabalho de desvendar os mistérios do nosso mundo (CARVALHO, 2006, p. 37, grifos do autor).

Segundo Duarte (2012), é interessante afirmar que a arte se vincula ao nosso sentimento de admiração diante da natureza não humana. Para o autor, do nosso sentimento de medo diante de uma natureza “não dominada” surgiu a ciência; do sentimento de admiração diante dela, surgiu a arte.

Parece correto dizer que do medo humano diante da Natureza resultaram os artifícios para dominá-la, que se manifestaram, mais recentemente, na ciência e na tecnologia. Da admiração pela Natureza adveio a sensibilidade voltada para a harmonia de todos os estímulos sensoriais (cores, sons, formas etc.). Todo nosso senso de beleza (tanto diante das coisas naturais como das criadas pelo homem) adveio, provavelmente, desse sentimento de admiração (DUARTE, 2012, p. 11-12).

Isso nos faz questionar, portanto, se a arte não nos possibilitaria outra relação com a natureza, diferente da relação estabelecida a partir da ciência moderna.

Na presente pesquisa, as discussões a respeito de possíveis contribuições da arte para a questão ambiental ou, mais especificamente, para o campo da Educação Ambiental, foram realizadas a partir da perspectiva teórica da “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt, mais especificamente a partir de algumas contribuições de Theodor Adorno, compreendendo que suas reflexões possibilitam, além da crítica à “razão instrumental”, considerarmos a arte como uma alternativa frente a este saber instrumentalizado que resultou na dominação da natureza humana e não humana. Embora seja necessário questionarmos a ênfase dada por Freitag (2004, p. 84) à teoria estética como *única* forma de oposição ao atual estado de coisas, para Adorno “a teoria estética assume [...] a posição de herdeira da teoria crítica, propondo-se como única forma possível de opor-se, teórica e praticamente, ao presente instituído”. Tendo como referência essas ideias, o objetivo desta investigação é analisar a perspectiva de Theodor Adorno sobre a arte, e possíveis contribuições para a Educação Ambiental.

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. A opção por esse tipo de pesquisa se justifica dada a natureza e as especificidades do objeto investigado. De acordo com Gil (2010, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Theodor Adorno é considerado um dos principais pensadores da chamada Escola de Frankfurt, grupo de pensadores que produziram algumas das reflexões mais importantes do século XX. O termo Escola de Frankfurt “[...] refere-se, simultaneamente, a um grupo de intelectuais e a uma teoria social”

(FREITAG, 2004, p. 9). Trata-se de “um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos” (FREITAG, 2004, p. 10) e, ainda segundo Freitag (2004), embora o termo sugira certo consenso ou unidade do ponto de vista político e epistemológico dos diferentes intelectuais vinculados ao Instituto, esse consenso raramente existiu. Contudo, há elementos que permitem reuni-los sob a perspectiva da “teoria crítica”:

[...] O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada (FREITAG, 2004, p. 33-34).

Dentro desse grupo, o pensamento de Adorno segue uma trajetória que é “o caminho da crítica da cultura à teoria estética que se concebe como interpretação do protesto contido nas manifestações artísticas” (FREITAG, 2004, p. 68).

Dessa forma, antes de realizarmos um aprofundamento acerca das reflexões específicas sobre a “teoria estética” elaborada por Adorno, é necessário discutirmos, mesmo que de maneira breve, o que ele denominou, juntamente com Horkheimer, de “dialética do esclarecimento”. Para Horkheimer e Adorno (1985), como já citado, o esclarecimento, que iria possibilitar a autonomia e liberdade do homem, ou a sua “maioridade” na expressão kantiana, associado ao sistema social, político e econômico capitalista e sob o signo da técnica, transformou-se em “razão instrumental”, dissociado das finalidades humanas e possibilitando a dominação da natureza não humana e do homem pelo próprio homem.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Diante, portanto, da instrumentalização da razão, Adorno aposta na “teoria estética”, e na arte, como possibilidade de reflexão crítica e transformação de nossa sociedade. De acordo com Freitag (2004, p. 81):

[...] Depois que a cultura se transformou gradativamente em indústria cultural, depois que a arte perdeu sua aura, dissolvida no consumo de massa, e depois que a filosofia e a ciência se reduziram ao positivismo, em que sua pobreza somente permite a reflexão afirmativa do existente, restam poucas alternativas à sociedade moderna de assegurar sua auto-reflexão e crítica. Uma delas seria a estética [...].

É importante retomarmos a ideia, segundo Duarte (1993, p. 192), de que embora Adorno critique a “razão instrumental” que se desenvolveu no contexto do “capitalismo tardio”, não há em sua obra “a idéia de que a natureza não representa de modo algum um paraíso perdido, ao qual ter-se-ia de retomar num futuro reconciliado”. Com isso, continua Duarte, não deseja justificar a exploração da natureza não humana, mas apenas criticar a ideia, surgida a partir de Rousseau, de um “retorno à natureza”. Diante disso, “Adorno apresenta-se [...] como defensor intransigente do salvamento da racionalidade, reconhecendo simultaneamente o desastre da dominação humana sobre a natureza” (DUARTE, 1993, p. 193).

Duarte (1993) apresenta questionamentos que nos são caros e que se aproximam às intenções de nossa pesquisa, a saber, a crítica a uma forma específica de razão, a “razão instrumental” que, junto a outros fatores, nos trouxe à atual crise socioambiental, e à identificação, na “teoria estética” elaborada por Adorno, de uma possibilidade de pensar e se relacionar com a natureza, humana e não humana, de outra maneira:

A pergunta que surge é a seguinte: qual racionalidade deve, portanto, ser salva? Aquela convencional, predadora da natureza e do homem, certamente, não. Para responder a essa questão reporto-me tanto às indagações estéticas de Adorno, como à sua abordagem concernente à necessária presença de um momento expressivo no interior da Filosofia (DUARTE, 1993, p. 193).

Nesse sentido, Duarte (1993, p. 193) afirma, diante da concepção do “experimento”, que contribuições da arte, em seu “momento de expressão”, para a ciência, podem ocorrer na tentativa de fazer surgir “uma nova racionalidade”. Apresenta, ainda, em meio a outras contribuições, a possibilidade da “dialética mimesis/racionalidade” na ciência, não apenas na arte.

Ainda segundo o autor, é preciso enfatizar, no entanto, que a crise socioambiental que vivemos na atualidade não é decorrente, apenas, do modelo de ciência que predomina em nossa sociedade, mas da sua relação com o sistema capitalista e a função que adquire de manutenção deste sistema:

[...] a causa da maioria dos problemas ecológicos que temos hoje, numa escala planetária, dificilmente poderia ser concebida como residente na própria ciência natural, sendo mais correto identificá-la na sua aplicação para fins de produção e reprodução da sociedade capitalista, onde homem e natureza são sistematicamente destruídos (DUARTE, 1993, p. 194).

O “momento expressivo” da arte deve colaborar, portanto, também com a ciência em sua aplicação prática, a saber, com a tecnologia (DUARTE, 1993). Por fim, Duarte (1993, p. 195) afirma que as contribuições de Adorno têm um papel político na busca da felicidade da humanidade:

[...] mostra-se, dentre outras coisas: 1. que uma outra racionalidade permeada por visões estéticas não deve necessariamente ser apenas contemplativa; 2. que essa possível extensão das indagações de Adorno sobre racionalidade, sociedade e arte, não é de modo algum incompatível como um posicionamento político, o qual exige a felicidade para toda a humanidade.

Ao admitirmos que a crise socioambiental, como apontam diversos autores, é uma crise de nossa sociedade considerada em suas diversas dimensões, inclusive de nossa racionalidade, a arte, na perspectiva de Theodor Adorno, pode possibilitar diálogos que contribuam para a transformação da concepção de natureza e de relação sociedade-natureza predominantes. Sobre este aspecto, afirma Duarte (1993, p. 192): “[...] uma filosofia como a adorniana – centrada num conceito do domínio da natureza – pode contribuir decisivamente para a compreensão da atual problemática ecológica”.

É a partir do exposto que dialogamos com a “teoria estética” elaborada por Adorno, buscando contribuições para a temática ambiental e, mais precisamente, para a Educação Ambiental, em uma perspectiva crítica de transformação da realidade.

A partir de nossos estudos, afirmamos que a arte, nesse contexto, pode ser considerada sob três perspectivas inter-relacionadas, a saber: como uma forma de conhecimento, como uma experiência estética e como uma *práxis* política. Tais perspectivas são por nós relacionadas às três dimensões propostas por Carvalho (1989; 2006) para a EA.

Enquanto forma de conhecimento, a arte é, para Adorno, dialeticamente, “mimese” e “racionalidade”:

[...] A sentimentalidade e a fragilidade de quase toda a tradição do pensamento estético devem-se a que ele silenciou a dialética de racionalidade e mimese, imanente à arte. Isso prolonga-se no espanto perante a obra de arte técnica como se ela tivesse caído do céu: as duas noções são intrinsecamente complementares (ADORNO, 2013a, p. 89).

Permanece na arte o comportamento mimético. Segundo Adorno (2013b, p. 140), o comportamento mimético é o comportamento central da vida primitiva que, por meio da “imitação imediata”, associada às práticas mágicas, buscava a interferência humana nos fenômenos da natureza, visando a exercer poder sobre ela. O comportamento mimético vai, no entanto, desaparecendo no processo do esclarecimento, mas permanece na arte como herança de sua relação com as práticas mágicas em sua origem.

A permanência do comportamento mimético na arte, segundo Adorno (2013b, p. 140), é como um “retorno da natureza pela arte”, a manifestação de uma natureza injustiçada, reprimida, silenciada pela razão dominadora.

Para Adorno (2013b, p. 142), o comportamento mimético não significa, entretanto, uma cópia do objeto, mas um “impulso imitador”, no qual a representação se transforma na “coisa em si”. Aqui, podemos afirmar que existe na arte a relação do “idêntico” e do “não idêntico”. Isso possibilita, segundo Adorno (2013b, p. 143), uma relação não de dominação entre sujeito e objeto, mas de “semelhança”, “afinidade”.

Adorno (2013b) afirma que, no entanto, a arte não pode ser reduzida ao mimético, ao arcaico, ao natural. Ela faz parte do processo que Weber denominou de “desencantamento do mundo”, e participa do processo de dominação da natureza. Ocorre o que Duarte (1993, p. 133) denomina de um “domínio estético da natureza”, que significa um “dispor consciente do artista sobre seu material” (p. 118). Essa denominação, segundo o autor, de forma ambígua, se aproxima da dominação capitalista da natureza e a crítica.

A arte, como herança mágica, conserva o que pode ser denominado de “mana”. E o que isto significa?

[...] No mundo luminoso da religião grega perdura a obscura indivisão do princípio religioso venerado sob o nome de “mana” nos mais antigos estágios que se conhecem da humanidade. Primário, indiferenciado, ele é tudo o que é desconhecido, estranho: aquilo que transcende o âmbito da experiência, aquilo que nas coisas é mais do que sua realidade já conhecida. O que o primitivo aí sente como algo de sobrenatural não é nenhuma substância espiritual oposta à substância material, mas o emaranhado da natureza em face do elemento individual. [...] O mana, o espírito que move, não é nenhuma projeção, mas o eco da real supremacia da natureza nas almas fracas dos selvagens. A separação do animado e do inanimado, a ocupação de lugares determinados por demônios e divindades, tem origem nesse pré-animismo. Nele já está virtualmente contida até mesmo a separação do sujeito e do objeto. Quando uma árvore é considerada não mais simplesmente como árvore, mas como testemunho de uma outra coisa, como sede do mana, a linguagem exprime contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa diferente dela, idêntica e não idêntica (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 28-29).

A arte, portanto, é o idêntico e o não idêntico, questionando a dominação por meio do conceito na relação sujeito e objeto. É o *mana* que representa o “emaranhado da natureza” em nós, silenciado pelo esclarecimento sob o signo da razão dominadora. Está relacionado à aura, conceito desenvolvido por Walter Benjamin (2012), sendo inexistente nos produtos da chamada “indústria cultural”.

Em relação à arte enquanto expressão estética, destacamos o conceito de “experiência estética da natureza” (ADORNO, 2013a, p. 106). Em uma articulação entre o belo artístico e o belo natural, refere-se à natureza unicamente como fenômeno, e não como matéria para o trabalho, para a ciência, e reprodução da vida, humana e não humana. Na “experiência estética da natureza”, a natureza é experienciada como imagem e não como objeto de ação (ADORNO, 2013a).

O modo de articulação do belo natural e do belo artístico revela-se na experiência que àquele se aplica. Ela refere-se à natureza unicamente enquanto fenômeno, não enquanto material de trabalho e reprodução da vida, muito menos ainda enquanto substrato da ciência. Tal como a experiência artística, a experiência estética da natureza é uma experiência de imagens. A natureza enquanto belo fenomenal não é percebida como objecto de acção (ADORNO, 2013a, p. 106).

O belo natural, no entanto, segundo Adorno (2013a), não se deixa reproduzir. A fidelidade da arte à natureza enquanto fenômeno está na “expressão da sua própria negatividade” (ADORNO, 2013a, p. 109), ou seja, na impossibilidade de reproduzi-la. Ao contrário do que possamos considerar, a arte naturalista distancia-se da natureza, tratando-a como matéria-prima, como faz a indústria (ADORNO, 2013a).

Segundo Adorno (2013a), é a partir do silêncio da obra de arte que a natureza se expressa. E, nesse sentido, é a filosofia, a “teoria estética”, que conseguirá dizer o que a arte não diz, mas só por ela pode ser dito sem dizê-lo:

[...] Para lá da aporia do belo natural, menciona-se aqui a aporia da estética no seu conjunto. O seu objecto define-se como indeterminável, negativamente. Por isso, a arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo (ADORNO, 2013a, p. 116).

Por fim, apresentamos a arte como uma *práxis* política. Para Adorno, a arte é social não apenas pelo seu contexto de produção, seu vínculo com o já existente, mas, principalmente, pela sua postura de oposição e negação frente ao estado de coisas:

[...] Mas a arte não é social apenas mediante o modo da sua produção, em que se concentra a dialéctica das forças produtivas e das relações de produção, nem pela origem social do seu conteúdo temático. Torna-se antes social através da posição antagonista que adota perante a sociedade e só ocupa tal posição enquanto arte autónoma (ADORNO, 2013a, p. 340).

Sua contribuição à sociedade se dá como resistência a esta, não sua imitação. Torna-se uma *práxis* social, já que “ao abster-se da *práxis*, a arte torna-se esquema de uma *práxis* social: toda a obra de arte autêntica opera uma revolução em si” (ADORNO, 2013a, p. 344).

[...] A arte só se mantém em vida através da sua força de resistência; se não se reifica, torna-se mercadoria. O seu contributo para a sociedade não é comunicação com ela, mas algo de muito mediatizado, uma resistência, em que a evolução social se reproduz em virtude do desenvolvimento intra-estético, sem ser a sua imitação (ADORNO, 2013a, p. 341).

O autor afirma que é através da forma que os conteúdos se expressam, que a dimensão política da arte se realiza, de modo periférico, influenciando o espírito que contribuirá, de maneira direta, para os processos de transformação da sociedade. Nesse sentido, aproxima-se de Herbert Marcuse, para quem “o potencial político da arte baseia-se apenas na sua própria dimensão estética” (MARCUSE, 2016, p. 11).

[...] Pode duvidar-se que as obras de arte se empenhem politicamente; quando isso acontece é quase sempre de modo periférico; se elas se esforçam por tal, costumam desaparecer sob o seu conceito. O seu verdadeiro efeito social é altamente indirecto, participação no espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade e se concentra nas obras de arte; adquirem tal participação apenas pela objectivação (ADORNO, 2013a, p. 364).

Para Adorno (2013a), a libertação da forma demonstra a sociedade liberta. Por isso, no “mundo administrado” a emancipação da forma é impedida. Revolucionária, segundo ele, é a arte que nega a realidade, fomentando a participação política do que, por princípio, não pode ser considerado politicamente:

[...] Se, na arte, as características formais não podem ser interpretadas politicamente, nada, porém, existe nela de formal sem implicações conteduais, que se estendem até à política. Na libertação da forma, tal como a deseja toda a arte genuinamente nova, cifra-se antes de tudo a libertação da sociedade, pois, a forma, a coerência estética de todo o elemento particular, representa na obra de arte a relação social; eis por que o estado de coisas existente repele a forma emancipada (ADORNO, 2013a, p. 384).

Segundo a própria “teoria crítica”, apenas a consciência da sociedade não possibilita transpor a estrutura imposta. No entanto, a arte transcende o social na crítica que realiza (ADORNO, 2013a).

Por fim, para Adorno (2013a), é preferível que a arte desapareça do que, escondida por uma falsa positividade, deixe de ser a expressão do sofrimento. Como função política, a arte se mantém como memória do sofrimento humano, como forma de resistência à barbárie.

[...] valia mais desejar que um dia melhor a arte desapareça do que ela esquecer o sofrimento, que é a sua expressão e na qual a forma tem a sua substância. Esse sofrimento é o conteúdo humano, que a servidão falsifica em positividade. Se, conforme ao desejo, a arte futura se tornasse de novo positiva, a suspeita de uma persistência real da negatividade seria aguda; ela é-o constantemente, porque a regressão ameaça sem cessar, e a liberdade, que, no entanto, seria a liberdade a respeito do princípio de propriedade, não pode ser possuída. Mas que seria a arte enquanto historiografia, se ela se desembaraçasse da memória do sofrimento acumulado? (ADORNO, 2013a, p. 391-392).

Concluindo, destacamos a afirmação de Bornheim (1985), já referenciada, de que qualquer tentativa de transformar o atual estado de coisas não pode ser mediada apenas pela ciência e pela tecnologia, mas tornou-se uma questão, fundamentalmente, política. Nesse sentido, destacamos a contribuição do pensamento de Adorno no que diz respeito à arte, para a EA, considerada sua dimensão política em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade.

A arte, sob a perspectiva de Theodor Adorno, como proposta em sua “Teoria Estética”, pode ser compreendida, fundamentalmente, em sua dimensão política. Compreendemos que, para o autor, a arte é uma forma de conhecimento, uma *práxis* política, além de uma expressão estética que se vincula às duas outras dimensões.

Enquanto forma de conhecimento, a arte é apresentada por Adorno (2013a) como um conhecimento que se diferencia da racionalidade do “mundo administrado”. Enquanto conhecimento que se relaciona e renuncia ao mundo, a arte critica essa forma de racionalidade. Ela é, dialeticamente, *mimese* e *racionalidade*, na qual os elementos sensíveis participam do ato de conhecer. Esta outra forma de conhecer possibilitada pela experiência com a obra de arte, relação outra do sujeito com o objeto, implica o aspecto de magia que a arte conserva e, especialmente, a manifestação do “mana”. Através do conceito de “mana”, Adorno expressa a ideia de contradição no próprio “objeto”, que não é passível

de objetivação, no qual algo pode ser ele e outra coisa, seu “idêntico e não idêntico” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Para Adorno (2013a, p. 106), a arte é, também, condição para outra experiência com a natureza, a “experiência estética da natureza”, que permite que a natureza seja compreendida como fenômeno, experienciada através da imagem. Essa visão difere da visão predominante de natureza, que a considera enquanto base para o trabalho humano, para a ciência e a manutenção da vida, tratando-se de uma natureza que não é objeto de intervenção e dominação humana. A partir desta outra visão possibilitada pela arte podemos, então, construir uma nova relação com a natureza.

Por fim, destacamos que a arte, para Theodor Adorno, mantém relação com a sociedade e apresenta uma dimensão fundamentalmente política. Para Adorno (2013a), a arte relaciona-se com a sociedade não apenas pela sua produção e pela origem de seu conteúdo, mas por, enquanto arte autônoma, ocupar uma posição antagônica à sociedade. Ela é, ambigualmente, arte autônoma e fato social. Segundo Adorno, as obras de arte autênticas são orientadas pelo conceito de sociedade em uma perspectiva crítica. Além disso, há uma estreita relação entre a forma da arte e a dimensão política, sendo que na libertação da forma está implícita a sociedade liberta.

Em nossas análises, ao buscarmos contribuir diretamente para o campo da EA, destacamos que a arte, como proposta por Adorno, nos possibilita aproximá-la da proposta de Carvalho (2006) para a Educação Ambiental, considerando-se a necessidade de contemplar, para as práticas e produções teóricas em EA, as dimensões política, de valores éticos e estéticos e de conhecimentos, com a centralidade da dimensão política.

De maneira mais ampla, realizando uma primeira aproximação entre as propostas, consideramos que ambas assumem uma perspectiva política de transformação da realidade, a partir de uma reflexão crítica sobre o atual estado de coisas. Da mesma forma, ambos os autores parecem considerar a complexidade da existência humana, da sociedade, da natureza, em sua reciprocidade, e considerando os fenômenos a eles relacionados em suas diversas dimensões. Afirmamos, ainda, que ambas as propostas, guardadas suas especificidades, se referem e consideram a existência humana na perspectiva da *práxis*, em que teoria e prática, ação e intenção, se apresentam de forma indissociável. Estes aspectos são fundamentais visto que indicam que, considerada a dimensão política da existência e da Educação e, conseqüentemente, da Educação Ambiental, estamos diante de propostas que assumem a mesma perspectiva.

É preciso enfatizar que, em nossas reflexões, quando nos referimos à natureza, nossa preocupação não se apresenta apenas em relação à ameaça das espécies em seu conjunto, mas com a vida de cada indivíduo em sua existência e expressão, ameaçadas por um sistema no qual sua dignidade desaparece frente aos valores econômicos. Interessa-nos defender a dignidade da vida humana e não humana, e o ideal de felicidade de toda a humanidade.

Que, a exemplo do pensador frankfurtiano, defendamos a arte enquanto testemunho da “história a contrapelo”¹, expressando o lado dos vencidos, que fale pelas e a favor das vítimas, a favor dos vencidos, humanos e não humanos:

[...] a grande arte, também no particular, volte a tomar partido, uma e outra vez, pelas vítimas; que a história esteja escovada à contrapelo; que, portanto, não seja a história do ponto de vista do vencedor – poderia talvez ser dito –, mas a escrita inconsciente da história que fazem as épocas, a escrita da história do ponto de vista da vítima; e que o que ressoe em verdade nas obras de arte seja sempre a voz da vítima e que não exista arte que não tenha, intrinsecamente, esta capacidade (ADORNO, 2013c, p. 159-160).²

Que a utopia, a possibilidade de dignidade e felicidade estejam, também, no nosso testemunho do sofrimento da natureza, em suas diversas expressões, para que politicamente nos posicionemos a favor da transformação. Que a voz que aqui se expressa, a exemplo do que defende Cavalari (2018), seja a voz dos oprimidos, voz expressa em linguagem humana ou nos diversos sons da natureza.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2013a. (Arte & Comunicação).
- ADORNO, Theodor. W. Classe 4. In: ADORNO, Theodor. W. **Estética (1958-1959)**. Buenos Aires: Las cuarenta, 2013b. p. 121-144. (Colección Mitma).
- ADORNO, Theodor. W. Classe 5. In: ADORNO, Theodor. W. **Estética (1958-1959)**. Buenos Aires: Las cuarenta, 2013c. p. 145-171. (Colección Mitma).
- BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 179-212. (Obras escolhidas, v. 1).
- BORNHEIM, Gerd. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 16-24, 1985.
- CARVALHO, Luiz Marcelo de. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sislá; LOGAREZZI, Amadeu. (org.). **Consumo e resíduo: Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.
- CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **A ideia de natureza no pensamento filosófico: a constituição de uma “Filosofia da Natureza” e sua contribuição para a Educação Ambiental**. Tese (Livre-docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro; CAMPOS, Maria José Oliveira; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Educação Ambiental e materiais impressos no Brasil: a relação homem-natureza. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16, p. 1-18, 2001. CD-ROM.

¹ Expressão de Walter Benjamin, em *Sobre o conceito da história*.

² “[...] el gran arte, también en lo particular, vuelva a tomar partido, una y otra vez, por las víctimas; que la historia esté peinada a contrapelo; que, por lo tanto, no se ala historia desde el punto de vista del vencedor – podría quizá decirse –, sino la escritura inconsciente de la historia que hacen las épocas, la escriptura de la historia desde el punto de vista de la víctima; y que lo que resuene en verdad en las obras de arte sea siempre la voz de la víctima y que no exista arte que no tenga, intrínsecamente, esta capacidad” (ADORNO, 2013c, p. 159-160).

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Filosofias: o prazer do pensar).

DUARTE, Rodrigo. **Mimesis e Racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção filosofia, 29).

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica**: Ontem e Hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. Um direito próprio da natureza? Notas sobre tecnologia e ambientalismo: a técnica moderna e a ética. In: LIMA FILHO, Alceu Amoroso; POZZOLI, Lafayette. (org.). **Ética no Novo Milênio**: “busca do sentido da vida”. São Paulo: LTr, 2004. p. 385-403. (Coleção Instituto Jacques Maritain).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 2016. (Arte & Comunicação).



PROFANANDO A EDUCAÇÃO: O CINEMA DESATIVANDO DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS

Pedro Esteves de Freitas

O presente trabalho apresenta minha pesquisa de mestrado, realizada no contexto de um projeto institucional (FERNANDES, 2013) e finalizada em 2018 (FREITAS, 2018), que teve como objetivo entender a possibilidade ou não de profanar os dispositivos de poder educacionais através dos saberes cinematográficos, em uma turma de formação de professores de nível universitário.

Tendo Giorgio Agamben como principal autor para a pesquisa, precisei desenvolver uma metodologia que proporcionasse o diálogo entre os escritos dele com a educação e a formação de professores. A escolha por esse autor se deu pela leitura que ele faz da atualidade, buscando criar ideias para a modificação dela, principalmente com sua ideia de profanação (2007) e dispositivos de poder (2009). Além desses dois principais conceitos, outros pensamentos do autor se mostraram poderosos no diálogo com o campo educacional proposto na pesquisa, tais como: infância (AGAMBEN, 2005), homem sem conteúdo (AGAMBEN, 2013a) e cinema (AGAMBEN, 2002; 2014; 2015b). Por fim, o material produzido no campo trouxe outro importante conceito, o de imanência (AGAMBEN, 2015a), através da ideia de educação imanente (D'HOEST; LEWIS, 2015) como um dos principais fatores de desativação dos dispositivos de poder.

Por meio da articulação desses diversos conceitos, foi preciso construir uma metodologia que se concretizou na realização do campo de pesquisa, no formato de um curso de férias intensivo, que durou três semanas com encontros de três horas em todos os dias úteis, e que enquadrou a metodologia criada no escopo das pesquisas-intervenção.

No âmbito de nosso grupo de pesquisa, denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012, p. 3).

No diálogo com os escritos agambianos optou-se pela utilização de uma metodologia que permitisse ver as reações e as criações dos educandos como um processo de constituição de si exposto em seus diversos discursos, que são permeados pelas suas experiências, isto é, suas infâncias: aquilo que constitui nossa experiência ao longo da vida é sempre presente e não um espaço no tempo cronológico, como uma infância que passou e não nos pertence mais como adultos, pelo contrário, somos sempre o momento da história que constitui o passado e constrói o futuro (AGAMBEN, 2005). Assim, a metodologia buscou romper com a ideia do sujeito moderno, o sujeito que faz experiência em vez de *tê-las*. Que a faz partir do ser transcendental, do *ego cogitos*, do “eu penso”. No entanto, esse sujeito só pode configurar-se assim através da linguagem: “[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e designa o seu locutor” (AGAMBEN, 2005, p.57, grifo do autor). O pensamento moderno, assim, se construiu sobre a “*assunção não declarada do sujeito da linguagem como fundamento da experiência e do conhecimento*” (p. 57, grifo do autor). A questão da experiência,

portanto, foi vista como linguística, dado que o sujeito é somente o locutor, nele torna-se inapreensível “o estatuto original da experiência, ‘a experiência pura’ e, por assim dizer, ainda muda” (p. 58). O sujeito constituído na e através da linguagem é, para Agamben, justamente a expropriação dessa experiência “muda”, uma experiência sem palavras:

Uma experiência originária, portanto, longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada além daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência “muda” no sentido literal do termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite (AGAMBEN, 2005, p. 58, grifo do autor).

A infância, nessa perspectiva, não é um estágio que em determinado momento abandonamos para termos “voz”. Ela, como experiência, não é algo que precede cronologicamente a linguagem, para em determinado momento desaparecer para aparecer na palavra, “mas coexiste na expropriação que a linguagem dela se efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito” (p.59). A questão da experiência torna-se a da origem da linguagem e, assim, de sua dupla realidade, língua e fala:

[...] a origem da linguagem deve necessariamente situar-se em um ponto de fratura da oposição contínua de diacrônico e sincrônico, histórico e estrutural, no qual se possa captar, como um *Urfaktum* ou um *arquitevento*, a unidade-diferença de invenção e dom, humano e não humano, palavra e infância. (AGAMBEN, 2005, p. 61, grifos do autor).

Há então, para o autor, uma diferença entre linguagem e infância, mas não, como dito, de ordem cronológica, apesar de histórica. Essa distinção encontra-se justamente na relação com a verdade, produzida pela diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico. Os animais *são sempre* língua: aquilo que eles comunicam como língua é, imediatamente, o que é, não há cisão, só pura língua e, por isso, são anistóricos. O ser humano, pelo contrário, tem uma divisão entre a língua e o discurso; a primeira foi produzida na história e lhe foi passada (ou seja, ele herda uma língua, a portuguesa, por exemplo); a segunda é o uso que ele faz da precedente. O que faz essa cisão é justamente a experiência muda, a infância, e é justamente a partir desta descontinuidade que se fundamenta o ser humano como histórico (AGAMBEN, 2005; 2015a):

Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência [...] A infância age, com efeito, primeiramente sobre a linguagem, constituindo-a e condicionando-a de modo essencial. Pois o próprio fato de que existe uma tal infância, de que exista, portanto, a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui que a linguagem possa ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade. Se não houvesse a experiência, se não houvesse uma infância do homem, certamente a língua seria um *jogo*, cuja verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais. Mas, a partir do momento em que existe experiência, que existe uma infância do homem cuja expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como o lugar em que a experiência deve

tornar-se verdade. A instância da infância, como arquilimite, na linguagem, manifesta-se, portanto, constituindo-a como lugar da verdade (AGAMBEN, 2005, p. 62, grifo do autor).

A infância, a linguagem e a verdade, constituem-se e limitam-se em uma relação histórica-transcendental e original, produzindo o ser humano e abrindo à história o seu espaço, justamente na diferença entre o semiótico e o semântico: “mas o humano propriamente nada mais é que esta passagem da pura linguagem ao discurso; porém este trânsito, este instante, é a história” (AGAMBEN, 2005, p. 68). A experiência, portanto, significa reentrar na infância como a pátria transcendental da história, o que o ser humano sempre faz no ato de cair na linguagem e na palavra, sempre que realiza um *experimentum linguae*.

Tendo como fundamento criar condições para que o experimentado em campo pudesse se dar como *experimentum linguae*, isto é, para que a linguagem não fosse identificada, baseada na exterioridade, mas autorreferente e, por isso, voltada para o tempo em que ela não estava tomada estruturalmente pela ciência moderna, o ponto que resiste em separar os sujeitos dos dispositivos, a metodologia foi traçada com uma proposta mais livre, que permitisse uma abertura maior para que o experimentado em campo se expropriasse com honestidade na linguagem, constituindo-a como lugar intencional da verdade. Experiência, no entanto, está vinculada à imaginação e tem uma conexão intrínseca com o tempo (AGAMBEN, 2005). Isto é, era preciso que a metodologia permitisse uma relação diferente com o tempo da pesquisa: valorizando o átimo, não como ponto no tempo linear contínuo na construção de um progresso, mas procurando entender que o passado se presentifica sem ser prisão ou acúmulo de conhecimento, por isso, o resgate de memórias desenvolvido (seja através das memórias dos educandos, dos textos, dos filmes, ou de outras formas de se entrar em contato com a memória de nossa sociedade); e explicitando que do futuro não se deve esperar um modelo exato (o que, nesse ponto, parece ser um pressuposto de qualquer pesquisa, não esperar algo que já se sabe, ou que se deseja). Assim, era necessário que a pesquisa tentasse construir situações em que pudessem florescer o tempo parado, um tempo vivido de forma suspensa, um tempo como história, o *kairós*, em um processo de trabalho “[...] que, a cada instante, é capaz de parar o tempo, pois conservava a lembrança de que a pátria originária do homem é o prazer” (AGAMBEN, 2005, p. 126, grifo nosso). O prazer foi, então, uma preocupação fundamentalmente metodológica, sem ele não haveria possibilidade de que a pesquisa pudesse contemplar o que ela objetivava. Além disso, era de extrema importância que a imaginação dos participantes fosse levada em conta como saber, entendida como ligada ao conhecimento e, até mais, como condição fundamental deste. Demanda essa que, por sua vez, trazia a ideia de desejo como *pedra fundamental* para o processo de pesquisa: “[...] fantasia e desejo são estreitamente conexos. Aliás, o fantasma, que é a verdadeira origem do desejo [...], e logo, em última análise, de sua satisfação [...]” (AGAMBEN, 2005, p. 34-35, grifo do autor).

Através de dinâmicas, buscaram-se espaços para a construção de ideias, de debates e a validação dos diversos saberes, tanto no âmbito coletivo quanto individual. Tendo o cinema como inspiração, os trabalhos foram coordenados pelos próprios participantes divididos em três Grandes Grupos (GG):

produção, continuidade e exibição. A cada semana, os integrantes mudavam de grupo. O GG de produção tinha como função: organização das atividades propostas, coordenando os Grupos de Trabalho (GTs) durante as atividades, organização do espaço físico e materiais utilizados. O GG de continuidade devia: registrar o diário de classe – texto resumindo o que foi a aula –, as discussões ocorridas nas atividades dos GTs e no trabalho final do GT (quando pedido). O GG de exibição era responsável: pela explanação de informações relevantes para todos os grupos, leitura da ata do encontro anterior, apresentação dos trabalhos escritos realizados nos GTs e organização da exibição de outros materiais produzidos em atividades.

Quase todas as tarefas diárias eram realizadas em GTs, nos quais membros dos três GG se misturavam, mantendo suas responsabilidades. Um participante, por aula, do GG continuidade, tinha como função registrar os acontecimentos do dia, que era lido no encontro seguinte por algum integrante do GG de exibição.

Os GTs tinham, sempre, como primeira tarefa expor internamente o que cada integrante pensava sobre o tema da atividade, de forma a trazer refletidas suas histórias pessoais. Depois, eram confrontados com diferentes perspectivas de múltiplos autores sobre o tema. Por fim, deveriam dar uma resposta sobre o assunto, sem certo ou errado. Essa forma de atividade gerou um vasto material para análise: escritas, vídeos e desenhos livres.

Outro pilar de produção de conhecimento foi o caderno pessoal. A cada dia, os participantes deveriam escrever um relato pessoal, englobando os conhecimentos trabalhados no dia e como haviam se sentido durante o desenvolvimento da aula. A última tarefa da turma foi a produção de um curta-metragem durante três dias. Somados a essa vivência final, os materiais produzidos em grupo e o caderno pessoal permitem uma análise da relação que os indivíduos pesquisados tinham e construíram com os saberes trabalhados, tanto no coletivo quanto no individual.

Para desenvolver essa metodologia foi preciso pensar as possíveis relações entre educação e as ideias agambianas de cinema, profanação e dispositivos de poder para se criar uma metodologia de intervenção adequada aos objetivos da pesquisa. Sendo o curso/campo de pesquisa uma disciplina que tinha a relação do cinema com educação como saber a ser trabalhado, foi preciso ler o que Agamben fala sobre cinema. O que acabou levando a um diálogo com a História da arte na perspectiva deste autor em seu conceito de *homem sem conteúdo* (AGAMBEN, 2013).

Agamben (2013) aponta que o saber estético tirou da arte seu conteúdo histórico, que era construir a verdade, para colocar o juízo estético como a única forma de julgamento artístico. Esse saber gerou um *homem sem conteúdo*, o artista que agora só tem em seu gesto de criação, sem nada de concreto para trabalhar, o julgamento do que produzir. Ao mesmo tempo, o estatuto da arte foi cindido, de um lado, o artista que incorpora o gênio da criação e, do outro, o espectador que só possui seu juízo de gosto para julgar a obra. O artista vaga, agora, em uma total liberdade, sua subjetividade é a essência absoluta, separado de todo o conteúdo, é a inessencialidade. A arte foi transformada, assim, em um nada que se nadifica, sobrevivendo eternamente a si mesma, ilimitada e sem conteúdo. Ela morreu,

mas morreu porque “[...] a morte é, precisamente, não poder morrer, não poder ter mais como sua medida a origem da obra” (AGAMBEN, 2013, p. 99). Assim, a arte tornou-se pura negação, ela, em sua essência, tornou-se niilista, tem o destino dos seres humanos como o nada. Ela é incapaz de atingir sua dimensão concreta e, por isso, sua crise é a crise da *poiesis*, que é o *fazer* mesmo dos seres humanos.

A poesia foi separada da *práxis* quando o trabalho intelectual foi separado do manual. Indo a Platão e a Aristóteles, Agamben (2013, p. 105) define, por sua vez, a poesia como “aquilo que faz passar algo do não ser para o ser”. Sendo a técnica que permite a entrada na presença da obra, dando-lhe uma forma, pois “é precisamente a forma e a partir de uma forma que o que é produzido entra na presença” (AGAMBEN, 2013, p. 105). Na contemporaneidade, a rigor, desde a segunda metade do século XVIII, o modo da presença das coisas poder ser explicado como sendo dividido em dois, um sobre o estatuto da estética, a arte, e o outro sobre o da técnica, produtos em geral. A arte passou a ser identificada como fruto da originalidade ou autenticidade. Para os gregos, a verdadeira atividade produtiva estava na obra e não no artista, eles, sequer, separavam o artesão do artista. Com a estética, essa relação se inverteu, a produtividade passou a ser vista no artista e não na obra, que se tornou um resíduo da genialidade daquele. Há alguma saída dessa prisão? Agamben (2013) diz que, quando a obra é dada ao gozo estético, ela deixa de trazer a presença, de constituir uma realidade. Quando ela está na dimensão do estatuto poético do ser humano, ela para o instante, despedaçando o tempo linear, fazendo o ser humano se reencontrar no espaço presente, “[...] alcançando uma dimensão mais original do tempo, o homem é um ser histórico, para o qual está em jogo, a cada instante, o próprio passado e o próprio futuro” (p. 164). Assim, a arte é o dom mais original dos seres humanos e observá-la é:

[...] ser lançado para fora, em um tempo mais original, êxtase na abertura epocal do ritmo, que doa e mantém. [...] Na experiência da obra de arte, o ser humano está de pé na verdade, isto é, na origem que se lhe revelou no ato poético (AGAMBEN, 2013, p. 165).

Trazer a arte de volta à presença, retirá-la do reino estético, é uma missão messiânica, que o próprio Agamben entende não ser possível somente através da arte, mas que essa deve fazer seu papel largando as garantias do verdadeiro por um amor à transmissibilidade. O cinema talvez seja a linguagem artística com maior potencial de redenção. Como aponta o autor (AGAMBEN, 2007, p. 23), ao falar das fotografias (a matéria-prima da imagem cinematográfica são fotografias postas em movimento): “[...] o sujeito fotografado exige algo de nós”, ele exige não ser esquecido. Para ele, a fotografia “representa o mundo assim como aparece no último dia, no Dia da Cólera”. Nesse dia, não será o corpo que irá ressuscitar, “mas sua figura, seu eidos. A fotografia, nesse sentido, é uma profecia do corpo glorioso” (p. 25). São as fotos os testemunhos de todos os nomes perdidos, são elas como o livro da vida que um novo anjo apocalíptico, o anjo da fotografia, “tem entre as mãos no final dos dias, ou seja, todos os dias” (p. 26). Força messiânica, de ética e política, mais do que da estética, que o cinema carrega:

Trata-se, antes, de uma exigência de redenção. A imagem fotográfica é sempre mais que uma imagem: é o lugar de um descarte, de um fragmento sublime entre o sensível

e o inteligível, entre a cópia e a realidade, entre a lembrança e a esperança (AGAMBEN, 2013, p. 25).

É através da montagem cinematográfica que, segundo Serge Daney ([199-] apud AGAMBEN, 2014, p. 25), a imagem adquire seu poder messiânico. A montagem que se dá através da repetição e da paragem. A paragem é o poder de interromper algo, o que justamente diferencia o cinema da narrativa, por exemplo. Repetição “é a memória do que não era. O que é também a definição do cinema: a memória do que não era” (AGAMBEN, 2014, p. 26, tradução nossa):

A memória é, por assim dizer, o órgão de modalização da realidade; ela é o que pode transformar a realidade em possibilidade e a possibilidade em realidade. [...] O cinema não faz isso sempre, transformar a realidade em possibilidade e possibilidade em realidade? (AGAMBEN, 2002, p. 316, tradução nossa).

Ou seja, o cinema pode trabalhar sobre a égide da possibilidade, projetando poder e possibilidade em direção ao que seria impossível, ao passado (AGAMBEN, 2014). A repetição e a paragem fazem a imagem, então, aparecer como média (meio), se configurando como um *pure means*, tornando-se visível ao invés de desaparecer para o que está mostrando. O que contrapõe, segundo Agamben (2014, p. 318, tradução nossa), o conceito dominante de expressão, proveniente do modelo hegeliano, que entende que “todas as expressões são realizadas por um medium [...] que no final deve desaparecer na realização completa da expressão” -a montagem clássica, fortemente usada pelo cinema hollywoodiano – utilizado de forma massiva na tevê e nas séries de internet –, tem como alicerce esse princípio (BORDWELL, 2013).

O tema do cinema é a questão da ética e da política, segundo Agamben (2015b). Para ele, o cinema está mais para essas questões do que para a estética, isso não quer dizer que ele não esteja dentro do reino estético, mas que parece evocar a ética e a política mais do que questões estéticas. O cinema parece, assim, mais propenso a redimir a arte do que qualquer outro meio, pois precisamente evoca mais que questões concernentes à imagem estética, evoca a própria ética dos gestos:

Se o fazer é um meio em vista de um fim e a práxis é um fim sem meios, o gesto rompe a falsa alternativa entre fins e meios que paralisa a moral e apresenta meios que, como tais, se subtraem ao âmbito da medialidade, sem se tornarem, por isso, fins (AGAMBEN, 2015b, p. 59).

O gesto é uma medialidade pura e sem fim que se comunica, uma comunicação de uma comunicabilidade, ela nada diz: “pois aquilo que mostra é o ser-na-linguagem do homem como pura medialidade” (AGAMBEN, 2015b, p. 60). O cinema como gesto foi pensado no saber a se trabalhar em sala de aula, o saber a dialogar com os processos educativos. O interessante, no entanto, é que Agamben não tem nenhum texto que trabalhe diretamente com o tema da Educação, mas possui um ensaio voltado para a ideia do estudo:

Estudo e espanto (*studiare* e *stupire*) são, pois, aparentados nesse sentido: aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante

daquilo que o tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim como de se libertar delas. Aquele que estuda fica, portanto, sempre um pouco estúpido, atarantado. Mas se, por um lado, ele fica assim perplexo e absorto, se o estudo é essencialmente sofrimento e paixão, por outro lado, a herança messiânica que ele traz consigo incita-o incessantemente a prosseguir e concluir. Essa *festina lente*, essa alternância de estupefação e de lucidez, de descoberta e de perda, de paixão e de ação constitui o ritmo do estudo (AGAMBEN, 1999, p. 53-54).

Era preciso pensar uma metodologia que, ao dialogar com o cinema, abrisse espaço para que os participantes experimentassem o ato de estudar: o embate e o choque que é encontrar fragmentos que prometem novas vias, que logo são abandonadas em favor de novas descobertas, em um estado de “potência”, por um lado passiva – paixão pura e virtualmente infinita –, por outro, potência ativa – tensão que é irreduzível em direção ao seu fim (AGAMBEN, 1999). Entretanto, é preciso entender que a instituição universitária é um dispositivo de poder e que tudo que a compõe também o é. Isso é, para Agamben (2009), dispositivos de poder são mais que instituições – como as prisões, manicômios e escolas –, são também a caneta, a escritura, o cigarro, o telefone celular, o computador, a filosofia etc.:

[...] Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2009, p. 49).

Os dispositivos são os meios pelos quais o poder interfere na individualidade, construindo as subjetividades. No entanto, na atual fase do capitalismo, o que o dispositivo produz é um efeito de dessubjetivação, que está implícito no próprio processo de subjetivação, constituindo não um novo sujeito, a não ser como uma forma espectral:

Na não-verdade do sujeito não há mais de modo algum a sua verdade [...] o espectador que passa as suas noites diante da televisão recebe em troca da sua dessubjetivação apenas a máscara frustrante do zappeur ou a inclusão no cálculo de um índice de audiência (AGAMBEN, 2009, p. 47-48).

A educação, portanto, é um dispositivo por si só, assim como a universidade e a escola o são, em todos seus aspectos: os saberes trabalhados, a carteira da sala, o quadro, os horários etc. (AZEVEDO; ROSA, 2014). Logo, a ideia de estudo não é algo simplesmente dado na sala de aula, já que os dispositivos sagram as “coisas”, isso é, as tiram do uso comum e estudar é um ato, como apontado, que envolve a ação do indivíduo na construção de seus percursos.

A questão é, então, como desarmar esse dispositivo? Para Agamben (2007, p. 61), isso ocorre através da profanação, ato que “[...] desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado”. Sendo o oposto de sagrar, “[...] que designava a saída das coisas da esfera do direito humano” (AGAMBEN, 2007, p. 61). Essa devolução não é um voltar para um suposto estado natural das coisas, mas levar a um novo uso delas, de maneira a brincar com a separação, se fazer ato de emancipação da sua relação com a finalidade original, criando um meio puro, desativando

os velhos usos e, assim, os dispositivos que produzem a separação. Logo, não é uma relação negativa, de tentativa de enfrentamento de determinado dispositivo pela sua negação, o que acabaria, em última instância, confirmando o dispositivo. Pelo contrário, é a abertura para uma nova forma de utilização das coisas que não destrói o dispositivo, mas ele, ainda existindo, se torna inoperante, ineficaz, suspenso:

A atividade que daí resulta torna-se dessa forma um puro meio, ou seja, uma prática que, embora conserve tenazmente a sua natureza de meio, se emancipou da sua relação com uma finalidade, esqueceu alegremente o seu objetivo, podendo agora exibir-se como tal, como meio sem fim. Assim, a criação de um novo uso só é possível ao ser humano se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante (AGAMBEN, 2007, p. 67).

A ideia de estudo se combina na pesquisa com a de cinema na relação que se faz de ambas como meio puro em um ato político de desativação dos dispositivos, inclusive o dispositivo cinema. Portanto, com a linguagem do cinema e seu meio de produção, foi pensada uma forma de criar condições para que outro uso dos processos educacionais fosse possível, ou seja, para que a profanação da educação pudesse acontecer.

A análise dos materiais produzidos no campo atentou para os indícios de dessacralização dos aparatos envolvidos no processo educacional, dos mais abstratos – como a ideia do que é conhecimento, por exemplo – aos mais concretos – como o horário e notas, dentre outros. Assim, profanar a educação foi entendido como o ato dos educandos constituírem seus saberes através de um processo de estudo, apropriando-se dos meios de produção de discursos e produzindo coletivamente o pensamento e, por isso, uma *forma-de-vida*: uma vida insegregável de sua forma, inseparável da materialidade dos processos corpóreos e modos de vida vividos pelos educandos e, assim, trazendo a existência ao pensamento (AGAMBEN, 2015a).

A vivência em sala de aula levou a uma produção em que não foi evocado “o fazer para ganhar uma boa nota ou o seu oposto, o descaso com a nota final”. Diversos relatos apontam uma preocupação com o trabalho estar bem-feito ou não e demonstram uma enorme importância com o processo de produção. A relação julgamento-nota, assim, foi modificada. Relação que podemos inferir estar no processo de julgamento e culpa. Para Agamben (2014), o acusado em um processo perde sua inocência, ele já é culpado e a pena é o próprio julgamento. Dessa forma, sendo já culpado, a absolvição não é inocência, “pois ela é só o reconhecimento de um *non liquet*, de uma insuficiência de julgamento” (AGAMBEN, 2018, p. 38).

Na educação, podemos interpretar que essa relação funciona como um dispositivo de subjetivação a partir da qualificação em valor do educando em relação ao seu desempenho em um trabalho, a partir do ponto de vista do professor. Em uma espécie de tribunal, em que o educando apresenta uma obra a ser julgada pelo professor que, por sua vez, como juiz, julga se ela contempla ou não os requisitos elencados por ele para possuir a nota máxima. A soma de todos os trabalhos durante o curso vai corresponder à nota final do educando e não a dos trabalhos. Logo, o que se julga não é o trabalho, mas o educando. A tarefa realizada funciona muito mais como prova ou falta de prova da

culpa do réu de ter se desviado de sua tarefa de educando: ser capaz de cumprir os requisitos elencados pelo professor/juiz. Assim, como em um tribunal, o educando já é acusado e já está sendo penalizado, podendo ser absolvido, por uma falta de “provas”. Entendemos que esse dispositivo classificatório se tornou inoperante, sendo desarmado: ele continuava a existir, pois, ao final, o currículo da universidade pedia uma nota e os educandos sabiam que estariam classificados, mas não tendo mais efeito, não mais operando sobre as subjetividades envolvidas nos trabalhos.

O outro ponto que parece ter sido afetado foi a dicotomia meio-fim. Havia por parte dos estudantes o desejo de chegar ao produto final, inclusive porque só poderia ser um estudo, na perspectiva agambiana, se existisse o incessante prosseguir para concluir o estudado (AGAMBEN, 1999). Entretanto, o objetivo final de cada tarefa pareceu ficar em suspenso, inoperante, durante as atividades. Por isso, a ação não se caracterizou nem como práxis e nem como fazer, mas como um *gesto*, como um meio puro, “[...] rompendo a falsa alternativa entre fins e meios [...]” (AGAMBEN, 2015a, p. 59). As preocupações de muitos educandos durante os encontros voltaram-se justamente para a vivência do processo produtivo, que os fazia perder a ideia do fim obrigatório imposto pelo titã Krónos, principalmente pela alegria de realizar as tarefas, o que paralisava o tempo, trazendo o *kairòs* (AGAMBEN, 2005): “[...] *o tempo passou e mal percebemos, quando vimos estava na hora de ir embora [...]*” (P.A. Caderno Pessoal, 17 de fevereiro de 2018); “[...] *nos divertimos muito no ensaio, a produção levou tudo muito a sério e se permitissem estaríamos gravando noite a fora [...]*” (J.C., Caderno Pessoal, 21 de fevereiro de 2017).

A felicidade se juntou a diferentes sentimentos e demonstrou uma relação verdadeiramente intrínseca entre sentimentos e conhecimentos, uma relação imanente: “*Me envolvi, me emocionei, me liberei, me estressei, mas saio com uma vasta bagagem informativa e formativa [...]*” (A.S., Caderno Pessoal, 23 de fevereiro de 2017).

Para Agamben (2015a, p. 335), a imanência é um agenciamento absoluto, “[...] que inclui também a ‘não-relação’, ou a relação que deriva de não-relação [...]”. O que é imanente jorra não de si, e sim deságua incessante e vertiginosamente em si mesmo, é um movimento que, no entanto, suspende o movimento, é potência. Logo, a relação sentimento-conhecimento mostrou-se como algo único, um está no outro como potência. A imanência se deu também no próprio ato de construção do trabalho, nas relações que se constituíram dentro dos grupos. O sentimento expresso de comunhão com os colegas, nas circunstâncias vividas, permitiu uma formação imanente (D’HOEST; LEWIS, 2015): “[...] estudo entre amigos que estão em mútua aprendizagem em relação a um sinal” (p. 539, tradução nossa). A relação entre amigos transformou o estudo em um processo de compartilhar o compartilhamento, de dividir a própria existência com o outro e, ao mesmo tempo, separado dele, em uma “com-divisão” (AGAMBEN, 2009). Logo, a aprendizagem não se deu de um para outro, mas de um que se faz o outro e do outro que se faz o um: “*ouvi ideias se complementarem e pude ver a expressão nos rostos de surpresa e contentamento quando uma ideia se agregava a outra*”. (G.L., Caderno Pessoal, dia 08 de fevereiro de 2017); “*engraçado ver como as pessoas se abriam com outros que nem conheciam e dividiam suas experiências [...]*” (M.S., Caderno Pessoal, dia 07 de fevereiro de 2017).

Outro aspecto modificado foi a relação entre verdade e linguagem. A partir do momento que os educandos estavam envolvidos passionalmente com as suas produções, compartilhando suas ideias com os amigos, tornaram-se uma espécie de professor do outro e, por imanência, de si mesmo. Assim, os saberes oriundos dos próprios educandos fugiram das dicotomias das ciências modernas e se deram como um conhecimento unido ao prazer, como filosofia, de um amor do saber e de um saber de amor (AGAMBEN, 2017).

O que os integrantes relatavam nas apresentações de um grupo para o outro não foi, em sua maioria, um mero cumprimento de dever, passando a ser um dizer passional que professava o saber constituído em grupo, como palavra de fé messiânica e, por isso, como afirmação da vida para além da negatividade e da dialética (VLIEGHE; ZAMOJSKI, 2017). Sendo uma experiência da palavra, “[...] se apresenta como uma pura e comum potência do dizer, capaz de um uso livre e gratuito do tempo e do mundo” (AGAMBEN, 2016, p. 154). Assim, resguardou-se uma potência no ato, capaz de desarticular saberes passados e modificá-los no presente (AGAMBEN, 2016).

Mudando totalmente meu conceito formado ontem sobre o que é arte, hoje já penso que nem tudo é arte [...] arte, para mim, está ligada à questão do que é belo para determinada sociedade. O momento social, histórico, político, cultural, e até mesmo filosófico, interfere profundamente na concepção de beleza da mesma (P.S. Caderno Pessoal, 10 de fevereiro de 2017).

A pesquisa, portanto, permitiu a conclusão de que é possível sim profanar os dispositivos educacionais. Além disso, apontou que um caminho parece ser o de construir uma educação fundada em outras formas de relação entre os seres humanos e entre esses e os saberes, em que haja espaço para relações imanentes.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da Prosa**. Lisboa: Cotovia, 1999.
- AGAMBEN, Giorgio. Difference and Repetition: On Guy Debord's Films. In: MCDONOUGH, T. (org.). **Guy Debord and the situationist international: texts and documents**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2002. p. 313-319.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: [s.n.], 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. Cinema and History: on Jean-Luc Godard. In: GUSTAFSSON, H.; GRONSTAD, A. (org.). **Cinema and Agamben: ethics, biopolitics and the moving image**. Nova York: Bloomsbury Academic, 2014. p. 25-26.
- AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.
- AGAMBEN, Giorgio. **Meio sem fim: notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.
- AGAMBEN, Giorgio. **O tempo que resta: um comentário à Carta aos Romanos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

AZEVEDO, Mauricio Cristiano de; ROSA, Geraldo Antonio da. Educação entre o sagrado e o profano: notas do pensamento de Giorgio Agamben para a formação de professores. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 4., 2014, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina, 2014. v. 2, n. 1, p. 7-18. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquio-internacional/article/view/5182>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BORDWELL, David. **Sobre a história do estilo cinematográfico**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2013.

D'HOEST, Florelle; LEWIS, Tyson E. "Immanence: A Life...": An Educational Formula?. *In: Philosophy of Education 2015*. Illinois: Philosophy of Education Society, 2016. p. 535-543.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. p. 002878-002886.

FERNANDES, Adriana Hoffman. **O Cinema e as narrativas na era da convergência**: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. Projeto (Pesquisa Institucional) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FREITAS, Pedro Esteves. **Profanando a educação**: o cinema desativando o dispositivo educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VLIEGHE, Joris; AMOJSKI, Piotr. The event, the messianic and the affirmation of life: a post-critical perspective on education with Agamben and Badiou. *Policy Futures. Education*, Oxford, v. 15, n. 7-8, p. 849-860, 2017. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1478210317706621>. Acesso em: 5 abr. 2018.



HITAR* OU FLOPAR** : TIKTOK, ATUALIZAÇÃO DOCENTE E MILITÂNCIA VISUAL

Pâmela Souza da Silva
Rodrigo Torres do Nascimento

* **Hitar** significa algo que fez muito sucesso ou teve muito engajamento nas redes sociais. O termo é adaptado da palavra em inglês *hit*.

** Significa que o conteúdo não teve sucesso, ou seja, recebeu poucas visualizações, curtidas e comentários.

PARABOLICAMARÁ

*Antes longe era distante
 Perto, só quando dava
 Quando muito, ali defronte
 E o horizonte acabava
 Hoje lá trás dos montes, den de casa, camará
 Ê, volta do mundo, camará
 Ê-ê, mundo dá volta, camará*

*De jangada leva uma eternidade
 De saveiro leva uma encarnação*

*Pela onda luminosa
 Leva o tempo de um raio
 Tempo que levava Rosa
 Pra aprumar o balaio
 Quando sentia que o balaio ia escorregar
 Ê, volta do mundo, camará
 Ê-ê, mundo dá volta, camará [...]*

Gilberto Gil

Este artigo é uma aposta na relevância do universo das imagens visuais, das potências estéticas para além do acervo curricularmente autorizado na escola, ou seja, da Arte e Ciências outorgadas. As aprendizagens espalhadas pelos espaços e tempos escolares alcançam as redes sociais e, na sua diversidade e pregnância, têm densidade variável e podem resultar passivas e acríticas, erráticas e até invisíveis, contudo, se contempladas nas tramas curriculares por meio da escuta, atenção e experimentação, as necessárias sistematizações e reflexão crítica, responsabilidade docente incontornável, não acontecem e ampliam as distâncias entre as vozes e escutas dos professores e estudantes, comprometendo, evidentemente, a atualização da formação e procedimentos docentes.

Amparados nessa perspectiva, buscamos o diálogo com alguns fenômenos que se destacam em meio à produção visual das juventudes contemporâneas por evidenciarem aspectos relevantes para a atual formação escolar. Dentre algumas produções, destacamos o aplicativo TikTok, rede social de criação, edição e compartilhamento de vídeos criados por sujeitos cujas realizações artísticas envolvem o cuidado de si (FOUCAULT, 2002) na invenção visual de seus corpos remetida ao diálogo com os que transitam nas mesmas redes identitárias, além da afirmação política de seus pertencimentos. As coreografias e canções que criam e apresentam favorecem o entendimento da mutabilidade e alcance da produção artística, que, nesse caso, ressignifica algo que facilmente seria considerado, sob os critérios estéticos supostamente hegemônicos, como desqualificado e condenável. Contudo, as performances e canções apresentadas nos vídeos despertaram grande admiração e manifestação de afeto de muitos

jovens que transitam, constituem e ocupam territórios virtuais nas redes digitais, driblando, de certo modo, o estreitamento dos espaços que lhes são oferecidos.

#POV – POINT OF VIEW¹

Enquanto professores de Artes, a questão que deflagrou a pesquisa foi o distanciamento entre os currículos oficiais e a produção de saberes criados e dinamizados pelos jovens. Saberes que são úteis e até indispensáveis à formação continuada que a vida nas escolas proporciona aos seus profissionais, sobretudo aos docentes. Partindo-se do pressuposto que estar na escola é estar exposto ao aprendizado, vamos à escola atual ainda para aprender e ensinar, contudo, de muitas maneiras e meios para além do programa oficial.

Tomamos a visualidade como modo de ser e fruir a imagem resultante do cuidado de si e da projeção dessa criação no mundo. Ou seja, como cada jovem edita as suas imagens pessoais e como cada uma dessas imagens funcionava como parte vital das transitórias paisagens dos seus coletivos. Tais imagens, conforme a pesquisa pode constatar, eram indelévelmente se destacadas dos imaginários, das práticas linguísticas, dos afetos e demais identificações que uniam seus praticantes e autores, sobretudo das preferências estéticas que as realidades juvenis açambarcam e produzem. Este entendimento nos levou a avançar no universo das preferências e referências estéticas e artísticas dos jovens. Entrar em contato com a circulação das imagens em meio aos seus circuitos culturais desafiou conhecer suas potencialidades, os modos de fazer e apreciar as imagens para além das concepções e limites curriculares interiores e exteriores às escolas.

Dentre outras produções, recortamos, então, para este artigo, o que diz respeito à produção videográfica. Ressaltamos que o entendimento aqui aplicado é de que toda imagem produzida pelos jovens colaboradores da pesquisa, criadas muitas vezes de forma espontânea e aparentemente desprezível, vez ou outra até evidenciariam contaminações por valores hegemônicos antagônicos aos seus coletivos de origem, assim como eram tocadas pelos pastiches fluentemente produzidos pelo mercado, contudo, sempre aportavam, ostensiva ou clandestinamente algum interesse de afirmação existencial, de rastro da irreduzível presença sempre transformadora no mundo. Mundo de mundos transitórios, cuja volatilidade paradoxalmente favoreceria a densidade tática (CERTEAU, 1994), necessária em muitos momentos. Aludimos a uma determinada ordem de militância, um pouco do que Nicholas Mirzoeff (2015) aponta em sua obra *How to see the World with the visual activism*.

¹ Tradução: Ponto de vista; São gêneros de posts criados pelos usuários do TikTok e que têm como foco fazer com que o espectador seja parte do conteúdo. Esse tipo de conteúdo se tornou bastante popular no aplicativo e é composto, basicamente, por uma pessoa conversando com um possível interlocutor do outro lado da tela.

#IB – INSPIRED BY²

Ao longo da investigação, muitas práticas e criações juvenis surgiram portadoras de potência epistêmica, realizações estéticas que consolidavam laços e abrigos identitários e para tanto implicavam na criação de modos de estar no mundo e conduzi-los. Técnicas de comunicação, recurso a símbolos, referências visuais com audaciosa criatividade surgiam como percursos existenciais, que, entre outros parapeiros, conduziam os jovens às escolas, incluindo modos de criar outros espaços dentro do campo estratégico (CERTEAU, 1994) escolar. Cartografias de vidas ainda curtas amalgamavam espaços e tempos em trajetórias esteticamente afirmadas envolvendo corporeidade, vocabulários, sotaques e pronúncias, gestos e movimentos, expressões faciais, e sonoridades que, redundavam no espetáculo pessoal e coletivo de ambos os corpos.

O TikTok possui um divertido e peculiar repertório musical, notável acervo de imagens e videocliques de performances. A produção de vídeos domésticos, francamente artesanais recebem milhões de visualizações, e se tornam “virais”³ na internet, fazendo das pessoas que criam esses vídeos, em sua maioria jovens, celebridades e produzindo efeitos significativos para um número considerável de jovens. Jovens que se identificaram em muitos aspectos com as alegres visualidades e se tornam fãs que disseminam os vídeos, imitam suas coreografias, recriam suas performances e nelas encontram um exemplo emblemático de afirmação positiva de suas condições e cultura. Percebem que, apesar do contumaz, e insuportavelmente violento, o preconceito que a juventude periférica e pobre é alvo, é possível alcançar e ousar a liberdade de expressar o que se deseja e se identifica. Sob muitos aspectos, conscientes ou não do fator político de sua arte, o TikTok projeta sua militância visual do quintal para o mundo.

Todas as possibilidades de visualidades que fugiriam a um conforto estético hegemônico, euro-referenciado e tributário à erudição e ao gosto burguês, são, hoje, uma grande potência nas redes virtuais na internet.

O aplicativo TikTok e a gigantesca parcela de artistas sobre os quais deitamos nosso olhar, confessadamente afetado, criam corajosamente excêntricas imagens de si, *selfies* em foto ou vídeo. Julgamos importante, em benefício do melhor entendimento da dimensão ocupada pela imagem no plano virtual, retomar algumas considerações de Mirzoeff (2015) ainda em relação à *selfie*. Criação e compartilhamento da imagem que se escolhe para si. Mutável, editável, substituível, enfim, livre na inventividade das redes. No capítulo “*Selfies e a maioria planetária*” (MIRZOEFF, 2015, p. 63), o autor observa que, na atualidade de grandes e intensas transformações, as categorias de identidade estão sendo refeitas e reformuladas. Mirzoeff (2015) afirma que o lugar onde podemos perceber estes

² Tradução: “Inspirado em”; Os usuários costumam utilizar esse termo quando se inspiram em outra pessoa para criar um vídeo, dando os créditos e acompanhado da @ do outro usuário.

³ Viral ou viralização é um termo que foi ressignificado na internet com o crescimento do número de usuários das redes sociais e blogs. A palavra é utilizada para designar os conteúdos que acabam ganhando repercussão (muitas vezes inesperada) na web. O termo é relacionado a uma doença viral, já que as pessoas chegam a compartilhar o conteúdo quase que inconscientemente e instantaneamente, criando uma espécie de “epidemia” na internet, com internautas dos mais variados grupos sociais falando sobre o mesmo assunto.

vislumbres é a *selfie*. Isto porque, quando as pessoas comuns se produzem e posam da melhor forma que podem para a *selfie*, elas alcançam momentaneamente o papel de “artista-corno-herói”. Cada *selfie* seria uma performance, uma criação artística da sua própria imagem, ou seja, da imagem que desejaria ser vista pelos outros. A *selfie* teria, então, adotado a estética tecnologizada do pós-modernismo e adaptada para audiência ilimitada da internet.

O fato inquestionável é que *on-line* ou nas novas interações no mundo real com tecnologia, nós experimentamos o avanço e desdobramento atualizadores da Cultura Visual. Efetivamente, nossos corpos habitam e circulam na rede e no mundo ao mesmo tempo. A despeito dos julgamentos desqualificadores da cultura da performance digital como desastre estético e a obsessão pela autoimagem, o mais importante a ser considerado é a sua novidade e o poder da imagem de criação livre e circulação ilimitada. Portanto, o que já poderíamos afirmar com alguma certeza sobre a interação, uso e exploração da rede global pelos jovens é que ela sempre se modificará de forma frequente e imprevisível. Elas apresentam formas e caminhos que fatalmente poderão não fazer sentido para as gerações antigas e desafiá-las a repensar suas convicções a respeito dos assuntos que os jovens fazem e farão circular na grande rede.

[...] o fenômeno da “selfie” começou após o lançamento de câmeras frontais de melhor qualidade com o iPhone 4 em 2010, com outros modelos de telefone seguindo rapidamente. Selfies poderiam agora ser tiradas fora de casa ou usando flash sem resultar em um borrão de luz dominando a foto, como as fotos tiradas em espelhos, que eram essenciais na rede social Orkut nos seus tempos áureos de 2004 a 2010. Uma “selfie” é agora entendida como uma foto de si mesmo (ou incluindo a si mesmo) que se tira o próprio segurando a câmera no comprimento do braço. Um vocabulário visual padrão para a selfie padrão tem emergido. Elas saem melhor se tiradas de cima com o sujeito olhando para cima, para a câmera. A foto geralmente concentra no rosto, com o risco de fazer uma “duck face”, que seria “fazer beicinho”. Se você exagerar e sugar suas bochechas demais, voilá, a duck face. Essas poses estão refazendo o autorretrato global. Apesar do nome, a selfie é na verdade sobre grupos sociais (MIRZOEFF, 2015).

A criação dessas imagens, bem como de suas canções e performances, são crucialmente operações poéticas que realizam acontecimentos além de artísticos, politicamente oportunos. Compreendendo que a criação artística não é – ou ao menos não deveria ser – legitimada pelo circuito das artes ou manuais do “bom gosto” burguês. Portanto, uma *artividade* rebelde, inusitada e atraente para muitos emerge em rede e se firma a despeito do contraste de suas produções frente ao que postula a concepção hegemônica do que seria a Arte. Por outro lado, como lembra Maffesoli (1982), a temida e desprezada voz do povo é a voz de Deus. Ou seja, a provocação, em nada amparada por qualquer adesão religiosa, metaforiza o dito popular para alertar sobre a potência indiscutível do que não tem nome do que é disperso e uno na multidão. E com emergências epifânicas como as produções poéticas sobre as quais nos debruçamos.

As minorias político-culturais, reconhecendo ou não, considerando ou não, recorrem à força a cada dia menos dispensável das imagens em suas lutas. Expõem suas causas no limite do alcançável, que quase sempre reside nas ações cotidianas, nas quais os corpos são o mais frequente veículo disseminador. Já há alguns anos, afinidades e afeições culturais são representadas em produções domésticas modestas que acabam por conquistar repercussão não imaginada ou pretendida por seus autores. Performances artísticas, brincadeiras, situações sociais diversas, tutoriais jocosos são gravados e disponibilizados na rede. Muitos são rápida e eficazmente acessados por um número significativo de ciberespectadores. Um jogo inimaginável de criações sobre criações é deflagrado e desfrutado de diversas formas nas práticas dialógicas que, conforme observamos, consolidam e caracterizam as nuances identitárias das novas gerações. Tal jogo evidencia, entre muitas significações, formas de luta e proteção solidária entre sujeitos aproximados pela mesma condição de risco ou vulnerabilidade. Em meio à intensidade e densidade da iconosfera (MITCHELL, 1986), majoritariamente dominada por imagens de indução ao consumo e à afasia política, a militância visual contemporânea se manifestaria nos corpos dos indivíduos e em suas produções culturais, há alguns anos facilitada pela tecnologia de captação, edição e disseminação de imagens. O campo de batalha é a Cultura Visual, cuja conceituação mais objetiva a compreende abarcando a diversidade de mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos e padrões de visualidade. Mitchell, um dos seus mais importantes estudiosos, recorre à expressão “*pictorial turn*” para se referir à discussão teórica à volta da imagem, devido à importância que passa a ter para a compreensão da cultura contemporânea a partir das suas relações com as imagens visuais. Pois, a perspectiva da Cultura Visual se dá pelo interesse pelas construções culturais que partem e são permeadas pela experiência visual nas mídias, nas produções e representações imagéticas cotidianas, redes sociais, comportamentos, artes visuais, etc. Referindo-se fundamentalmente à problemática decorrente das imagens visuais, seu volume, peso, produção e usos na atualidade e ao decorrente esforço à leitura, influências e demais jogos sociais das imagens e das construções imagéticas na realização da vida humana, a Cultura Visual é uma dimensão que açambarca acontecimentos e meios de compreendê-los.

A importância de considerarmos os papéis e as performances da imagem visual e das visualidades é destacada ao longo dos últimos anos por vários estudiosos do campo complexo que envolve imagem visual, modos de apreendê-la, fazê-la circular, etc., como o americano Mitchell (2003), para quem, os denominados Estudos Visuais referem-se ao campo de estudo da imagem visual, enquanto a denominada Cultura Visual seria o objeto de estudo. Esse campo, que se confunde com seu objeto, sobretudo se tomado no fluxo desconstrutivista das propostas pós-qualitativas (LATHER, 2013) para a pesquisa dos cotidianos, surge polêmico também por buscar elucidar e criticar os atravessamentos da cultura visual não só na vida cotidiana, mas, também, nas artes, na mídia, etc. considerando e buscando dimensionar sua significação em muitos âmbitos da formação social. Assim a Cultura Visual, conforme Mirzoeff (2015), outro importante estudioso da Cultura Visual, deveria centralmente se ocupar criticamente das relações entre a imagem, suas produções e apropriações na atualidade global, na medida em que seria a interface entre as disciplinas nas quais as visualidades são elementos indispensáveis.

#FYP – FOR YOUR PAGE⁴

No livro *Arte Inimiga do Povo* (2006), Roger L. Taylor, por sua vez, afirma que a Arte não passaria de um jogo de cenas das classes dominantes para impor seu estilo de vida e vendê-lo como algo superior às preferências e afinidades estéticas das classes populares. Para Taylor (2006), durante o passar dos séculos, o que se considera arte foi sendo ajustado pela religião e pela nobreza como modo de defesa dos seus valores, que deveriam ser vistos pelo restante da população como a verdade absoluta. Com a ascensão da burguesia ao poder, o conceito foi sendo apropriado e alinhado ao exclusivo interesse dessa nova classe, que passou a entendê-la como mercadoria bastante lucrativa e uma forma de se estabelecer como detentora do que falaciosamente se denomina “bom gosto”. A propósito, conforme Bourdieu (1983), as localizações sociais correspondem a gostos específicos e, portanto, as escolhas e afinidades culturais não seriam aleatórias e desprovidas de sentidos e relações político-sociais profundas, assim não poderiam ser compreendidas desconectadas do jogo de imposições da conjuntura social.

Esses artistas que se partem de qualquer bairro e emergem nas redes com performances e visualidades que colidem como gosto e arte tradicionais. Além de divertir e agradar seus jovens seguidores, suas imagens e criações contribuem para a desconstrução dos regimes de qualidade estética ainda vigentes. Suas visualidades provocantes alertam sobre a existência de seus fãs e os estimulam a enfrentar seus antagonistas. Aqui, a Cultura Visual evidencia possibilidades emancipadoras por meio de recursos que agregam e fortalecem determinados grupos. Afinal, qualquer abrigo identitário depende tanto do manejo imaginal quanto imagético visual.

Formas tão aplicadas que de uma forma ou de outra efetivariam uma espécie de pedagogia visual que moldaria o gosto e a identificação. Contudo, as pessoas que desfrutam das imagens compartilhadas no TikTok, se conectaram com a música/imagem, obras realizadas por jovens de forma quase caseira e que, graças a alguma potência intrínseca, não necessita de recursos financeiros, como é demandado pela divulgação de artistas já renomados. O aspecto que buscamos destacar, ou seja, a conexão dos jovens com visualidades e poéticas, de certa forma simples, espontânea e sob o aspecto formal, de certa precariedade, refletiria certa autonomia superior ao convencimento das imagens hegemônicas na cultura visual planetária e o reconhecimento e afinidade estética com o que lhe é familiar. O sucesso descrito parece reiterar a ideia de que vemos com mais rapidez e atenção o que nos diz respeito e quanto mais positivo, poético e visualmente é o encontro entre o que vemos e o que nos olha, maior é o fortalecimento das relações entre o apreciador e o apreciado. Relações que favorecem, no caso dos jovens, o enfrentamento aos desígnios que caem sobre eles e nem sempre lhe são favoráveis.

A padronização veiculada em muitas das imagens, que alcançam todo o planeta, chegam aos olhares dos jovens e corroboram com a imposição de valores estéticos e de comportamentos, dentre outras verdades interessadas. Contudo, não logra êxito na medida em que também satura o olhar, e assim favorece o desvio para paisagens mais familiares, para visualidades de identificação tão espontânea

⁴ Tradução: Página para você; Termo utilizado acompanhado de uma hashtag, faz referência ao feed principal da rede social: a página “para você”. Nessa tela, o algoritmo do TikTok mostra vídeos de assuntos relacionados ao gosto de cada usuário.

quanto autêntica. Paisagens, visualidades, afetos e demais dimensões das culturas juvenis a cada dia mais constituidoras de suas realidades e, também, de utilidade imprescindível a quem quer ou precisa conhecer o que fazem, gostam e demandam as novas gerações.

A identificação e decorrente apreço às imagens de certa precariedade se confrontadas com a produção visual *mainstream*, demonstra que o cerco mercadológico e seus dispositivos visuais e imaginais não só saturam os olhares como também não amortecem o desejo recalcado de viver experiências mais autenticamente relacionadas aos seus cotidianos. O retorno do recalcado (MAFFESOLI, 2004), a experiência orgiástica e dionisíaca sempre estaria como sombra sobre a atuação regulatória dominante. O pensador francês explica, em sua obra *A parte do diabo*, na qual busca desmontar a oposição simplificadora entre o bem e o mal, que o ancestral comportamento que fugia às leis da razão e ameaçava a ordenação da produção foi, ao longo do tempo, sendo duramente reprimido, contudo, como condição estruturante da humanidade o orgasmo, o diabólico, apenas se manteve à sombra da razão, recalcado, mas não extinto. Assim, o recalcado, em radical oposição às leis dominantes, apenas esteve à sombra e à espreita das oportunidades de retorno, notadamente nas manifestações juvenis, na arte e demais encontros dos quais emergem espontaneamente o vigor de Dionísio.

Como podemos observar nas relações um tanto orgiásticas de consumo, cuidado de si, e eventos promovidos pelos e para os jovens. Eventos nos quais a força da sensualidade, do prazer coletivo, da embriaguez, derrisão, aventura, risco e demais experiências-limite são exemplos exatos. Infelizmente, a avaliação desses acontecimentos sob a perspectiva do pensamento tradicional resulta negativa e acusatória, pois compreende os excessos juvenis como sinais de decadência e ignorância. Entretanto, para os protagonistas de tais experiências e criações se trata de resistência e recusa à dualidade simplista e politicamente útil aos beneficiados pela ideologia dominante. Cada aventura ou produção estética ousada pelos jovens pode ser também compreendida como tática para diluir nas práticas cotidianas as dualidades e contradições moralistas consolidadas e impostas na modernidade.

Construir experiências poéticas, performances artísticas, modos de ser e estar na cidade desses jovens significa, ao contrário das acusações discriminatórias de falta de pudor, decadência e imoralidade, recusa aos modelos que não lhes cabe e lhes reduz ao que não são e nem desejam ser. Assim, os jovens que se sentem representados pelos aludidos grupos de artistas encontram a atualidade do mundo expressando as múltiplas faces do seu desejo, até as mais contrárias à moral, assim como encarnando muitos papéis diversos em aparência, significação e intensidade, dos mais discretos aos mais ostensivos, para, em última análise, dar consistência à cimentação societal integração comunitária por meio da participação afetiva nos e para os seus coletivos, ações que partem do indivíduo em rede e alcançam o mundo como se tudo se desse na familiaridade do oikos⁵.

⁵ Oikos palavra de origem grega e que pode ser traduzida para o português como “casa”, “ambiente habitado” ou “família”. Na Grécia Antiga, o oikos era o nome dado para a unidade básica de uma sociedade, formada pelo chefe, representado pelo homem mais velho, sua família (filhos e esposa) e seus escravos, que conviviam em um mesmo ambiente doméstico. O oikos da Grécia Antiga era similar aos feudos medievais, grandes propriedades rurais ou casas dominadas por um senhor, que abrigavam súditos e uma população local livre que obedecia às ordens do senhor do oikos, mas que tinham a liberdade para abandonar o local quando quisessem.

Concluindo, as observações e considerações a respeito da movimentação dos vídeos e imagens visuais entre os espaços domésticos de suas criações e a partilha global, destacam a condição de oficina e vitrine das redes sociais e demais canais virtuais, nos quais a vida é experimentada e representada por meio das imagens visuais, de paisagens, objetos, autorretratos, *selfies*, registro de atividades, ou de grupos, fatos corriqueiros, cotidianos até acontecimentos no trabalho, festas, eventos sociais ou de lazer. Tudo é editável de modo a fabular existências. Tal uso e projeção faz de muitos usuários das redes autores livres de poéticas que se não mostram a vida concreta que representam, faz com que, sob certo aspecto, aconteçam. As imagens publicadas apontam, evidentemente, adesões, gostos e demais posicionamentos identitários e sociais de seus autores. Mas, quando o uso é para, assumida e diretamente, exibir uma criação artística, por menos pretensiosa que seja, encontramos a virtualidade como área de disputa e ocupação hábil pelos jovens criadores. Cineastas, músicos, cantores, performers, dançarinos, etc., que, por diversas razões, dentre as quais sobressaem os obstáculos socioeconômicos, passam ao largo dos espaços e sistemas tradicionais de formação, produção e apresentação de trabalhos artísticos, legitimam suas obras e processos por meio de indiscutível e volumosa repercussão pública. A partilha do sensível (RANCIÈRE, 2005) se dá em termos há pouco tempo impensáveis. Atravessam as mediações entre visualidade, visibilidade e poder, reconfigurando os sentidos do universo simbólico. O que nos aparece exigir a revisão dos critérios comumente utilizados nas experiências visuais, sensíveis, estéticas e, portanto, culturais que em meio à trama social e política, cada vez mais centrada no olhar e nas políticas do ver e tornar visível/invisível, condicionam a percepção individual e coletiva da atualidade do mundo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- LATHER, P.; ST. PIERRE, Elizabeth A. Post-qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, [s.l.], 2013.
- MAFFESOLI, M. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MAFFESOLI, M. **L'ombre de Dionysos**. Contribution à une sociologie de l'orgie. Paris: Méridiens, 1982.
- MIRZOEFF, N. **How to See the World: An Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More**. Nova Iorque: Basic Books, 2015.
- MITCHELL, W. **Iconology: Image, Text, Ideology**. Chicago: U. of Chicago P., 1986.
- RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.



A PERSPECTIVA EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Paula de Macedo Santos

Já faz algum tempo que a atuação no mercado de trabalho passou a ser concebida como uma questão de mérito individual, referendada no discurso da “falta de qualificação profissional”. Nesse contexto, emergem os ideais empreendedores como alternativa para proporcionar geração de renda e ganha destaque a formação para o empreendedorismo em diversos níveis e modalidades educacionais. Tal discurso segue a perspectiva mundial de estímulo à atividade empreendedora e educação ao longo da vida, proposto por diversos organismos internacionais.

A Reforma da Educação Profissional trouxe novo fôlego para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Paralelamente, variados dispositivos legais que regulamentam o Ensino Superior Tecnológico e a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST's) foram aprovados. Estes estimulam a atividade empreendedora por meio da inserção de conteúdos voltados para esse tema no currículo dos CST's, mesmo sem garantias de que essa inserção vai promover a criação de novos empreendimentos ou o sucesso deles.

Diante desse contexto, tomamos como objeto de análise a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Pleno (CP) n. 3/2002 e o Parecer do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES) n. 436/2001, que indicam o desenvolvimento do empreendedorismo como uma das finalidades do Ensino Superior Tecnológico. O objetivo deste texto consiste em analisar o estímulo à atividade empreendedora nos dispositivos legais citados. Nossa análise tem como perspectiva as contradições presentes nos dispositivos legais que regulamentam os CST's. Tal movimento analítico busca demonstrar que a inserção do empreendedorismo no currículo dos CST's tem como essência estimular soluções individuais para enfrentar a crise do emprego.

OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CST)

A reforma gerencial da educação, desencadeada ao longo dos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve alguns marcos importantes, que sinalizaram o caminho traçado para a EPT, diante da propagação dos ideais neoliberais. Destacamos o ano de 1997, no qual foi promulgado o Decreto n. 2.208/1997, que estabeleceu os seguintes níveis para a Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico. Este último é “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (BRASIL, 1997, art. 3º).

É importante destacar que o CST não é uma invenção dos anos de 1990. Na verdade, remonta ao ano de 1962, em que foi criado o Curso de Engenharia de Operação, portanto, um curso mais enxuto destinado a atender à indústria automobilística, que necessitava de um profissional especializado em menor número de atividades (BRANDÃO, 2009). Nesse sentido, esse curso pode até ser considerado como a primeira experiência de CST no Brasil.

Ainda em 1997, a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.005/1997 (MEC, 1997) implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). À época, segundo o governo federal, o MEC e o PROEP tinham como objetivo implementar uma política de Educação Profissional

que atendesse às necessidades do mercado de trabalho e às demandas sociais, “[...] visando fazer da educação profissional e tecnológica uma peça-chave para o desenvolvimento do país” (MEC, 2008, p. 8). De acordo com Souza (2020), a criação dos CST’s, com carga horária e duração reduzida, ao mesmo tempo, atendia rapidamente, ao suposto desejo de formação profissional da juventude e às mudanças no mercado de trabalho.

A reforma da Educação Profissional se estendeu ao governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com a proposta apresentada pelo governo federal, a desarticulação entre o Ensino Médio e a Educação profissional comprometia o acesso das camadas populares à rede de escolas técnicas públicas, que ficava restrita às classes favorecidas socioeconomicamente (BRASIL, 2004b).

Sob tal justificativa, o Decreto n. 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004, trazendo nova nomenclatura ao nível tecnológico, que passou a ser reconhecido como “educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004a, art. 1º). Na visão de Souza (2020, p. 325), o novo decreto aprofundou o que já estava estabelecido no decreto anterior, ao permitir os cursos de mestrado e doutorado profissionais e “[...] ao tornar a nomenclatura mais claramente afinada com os interesses de mercado [...]”.

Segundo o governo federal, ainda visando à ampliação do acesso à Educação Profissional, a Reforma da Educação Profissional continuou a ser executada, dentre outras medidas, com a aprovação da Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais conhecida como Rede Federal.

A reforma na Rede Federal, além do aumento do número de instituições e reorganização estrutural, modificou a organização curricular dos cursos de EPT. Dessa forma, os institutos federais devem oferecer CST’s que atendam a variados setores da economia, além de realizar e estimular o empreendedorismo. Tendo em vista a “geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, art.7º).

Segundo Souza (2020, p. 329), a expansão dos CST’s surge no horizonte da classe trabalhadora como oportunidade de acesso ao ensino superior, “a pretexto de atender a demandas de produtividade e competitividade das empresas, de garantir empregabilidade aos trabalhadores [...]”.

Em 2008, o PROEP entrou em fase final de execução (MEC, 2008). Porém, todo processo teve como referência, segundo o governo federal, as mudanças no mundo do trabalho e as necessidades dos trabalhadores. Nesse sentido, o estímulo à atividade empreendedora pode ser encarado como uma maneira de atender às “novas” exigências do mundo do trabalho. Segundo Macedo e Motta (2019), o Estado com sua função educadora está estabelecendo novos mecanismos políticos e ideológicos, por meio da escola, que intensificam suas contradições e ajustam a força de trabalho de acordo com as necessidades econômicas, políticas e ideológicas.

É importante destacar que o estímulo ao empreendedorismo não está restrito aos dispositivos legais, propriamente ditos. Programas de governo destinados à qualificação profissional, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) estimula o

empreendedorismo como alternativa para proporcionar geração de renda. As diversas mídias têm tido papel importante nesse processo. Ao apresentar, em sua maioria, histórias de trabalhadores que reinventaram suas vidas e se transformaram em empreendedores de sucesso. Portanto, é um tema de extrema relevância, não só para o ensino superior, mas para toda área da Educação, que vem sofrendo com a transposição, cada vez mais frequente, dos ideais empresariais para escolas e universidades.

Apesar da pertinência do tema, o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e no Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), revelou pouca informação a respeito do empreendedorismo no Ensino Superior Tecnológico. Tal levantamento tomou como referência o período de 1996 a janeiro de 2020, ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta demarca, dentre outras iniciativas, um novo patamar de atuação das políticas públicas para a educação.

Primeiramente, definimos um conjunto de termos de busca, e suas possíveis variáveis, com o objetivo de identificar maior número de publicações científicas. O levantamento bibliográfico resultou em 480 publicações científicas diferentes. O Banco de Dissertações e Teses Digitais do IBICT apresentou 354 publicações, sendo 128 teses e 236 dissertações. O Banco de Teses e Dissertações da CAPES apresentou 126 publicações, sendo 30 teses e 96 dissertações.

A leitura dos títulos e dos resumos nos permitiu identificar quais publicações tratavam do empreendedorismo no Ensino Superior Tecnológico. A partir dessa leitura, identificamos apenas três dissertações, as quais, após análise detalhada, confirmaram abordar questões a respeito do estímulo à atividade empreendedora nos CST's. Estas representam apenas 0,6% do total de 480 publicações científicas, portanto, uma produção pouco expressiva.

A primeira dissertação, *O ensino de empreendedorismo nos cursos superiores de tecnologia do IFSC campus Florianópolis – Continente*, pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Destaca a importância de promover experiências que estimulem a atividade empreendedora em diversos cursos. É a única publicação científica, a respeito desse tema, de um programa de Pós-graduação da área da Educação.

Assim, diante dos resultados da pesquisa, torna-se evidente a necessidade de proporcionar experiências empreendedoras aos alunos, sobretudo no sentido de estimular a identificação de oportunidades e criação de propostas de novos produtos ou serviços, na área de formação nos CST de Hotelaria e Gastronomia, podendo, inicialmente, atuar em nível local, mas com potencialidade para ser estendido aos demais cursos do campus, bem como aos demais campi. Faz-se, portanto, necessário pensar em estratégias para proporcionar capacitação e incentivar a criação de projetos de empreendedorismo, visando a melhoria de processos já existentes, ou a criação de novos negócios, ensejando a potencialização da inserção do discente no mundo do trabalho, sob a perspectiva da protagonização (BONDAN, 2016, p. 69).

A segunda dissertação, *A Instituição Pública de Ensino Superior Tecnológico e a formação para o empreendedorismo: um estudo de caso*, pertence ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU). Tal publicação científica destaca a relevância da educação empreendedora e da formação para o empreendedorismo, inclusive para garantir o sucesso dos empreendimentos.

Nesse sentido, a formação para o empreendedorismo se torna cada vez mais relevante, pois a criação de empresas por si só não leva ao desenvolvimento econômico. A educação empreendedora tem a função de motivar, contribuir e apoiar as iniciativas que fomentem o empreendedorismo, colaborando possivelmente para a iniciação e manutenção de negócios mais consistentes e provavelmente mais propensos ao sucesso, favorecendo o desenvolvimento econômico e social do país (BERNARDO, 2015, p. 16).

A terceira dissertação, *Metodologias ativas como instrumento de inovação no Ensino Superior Tecnológico para Formação Empreendedora*, pertence ao Programa de Mestrado Profissional em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA). Semelhante à publicação anterior, destaca a importância da formação empreendedora para o sucesso dos novos empreendimentos.

O sucesso de uma empresa depende hoje diretamente do comprometimento dos seus funcionários, os quais devem ser essencialmente inovadores, e da capacitação de seus empreendedores. No que diz respeito aos cursos tecnológicos, estes vêm atender a uma demanda do mercado por especialistas dentro de uma área de conhecimento e estão orientados por características como foco, rapidez e flexibilidade. Portanto, diante de tais considerações, *o incentivo ao empreendedorismo, especificamente no caso desse trabalho, no ensino superior tecnológico, pode contribuir e gerar projetos com soluções de produtos e serviços estruturados e customizados para este público com muita carência de conhecimento: o universo das PMEs e o espírito empreendedor dos alunos de graduação* (MARCONDES Jr, 2017, p. 19, grifos nossos).

Tais dissertações apresentam em comum a visão de que a educação/formação para o empreendedorismo deve ser incentivada, também, no Ensino Superior Tecnológico, como meio de estimular o protagonismo individual, a flexibilidade e a geração de renda. Dessa forma, nos parece que a atividade empreendedora surge como um “novo” fator de empregabilidade e inovação, à medida que a responsabilidade pela geração de renda é transferida ao trabalhador. Tomando como referência a análise de Macedo e Motta (2019), as mudanças relacionadas às políticas públicas de educação são ajustadas ao processo de contrarreforma do Estado, implementado nos anos de 1990 e alicerçadas nos princípios difundidos por organismos internacionais e nas políticas neoliberais.

O incentivo à atividade empreendedora é reforçado nas orientações de organismos internacionais. Como exemplo podemos citar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que já na década de 1990, estimulava o autoemprego e o espírito empreendedor como

estratégia de enfrentamento do desemprego (DELORS, 1996). Inclusive, sugeriu a criação do quinto pilar da educação, o “aprender a empreender” (UNESCO, 2004). Assim como ocorre no Brasil, Nóvoa (2015, p. 268) aponta que “educação e formação ao longo da vida” é um conceito tóxico e recorrente nos debates europeus. Dessa forma, a educação deixou de ser um direito para se transformar em uma obrigação, em que o trabalhador deve ser responsável por sua formação ao longo da vida e, assim, melhorar sua empregabilidade. Com isso, “as universidades foram incorporando a ideia de empregabilidade, abdicando de grande parte das suas missões educacionais e culturais, para se focarem, primordialmente, na preparação para os empregos ou, melhor dizendo, para futuros empregos”. Atualmente, pode-se dizer que a necessidade de formação ao longo da vida e empregabilidade estendeu-se para o exercício da atividade empreendedora.

Diante desse contexto mundial, a inserção e a permanência no mercado de trabalho se consolidam como uma responsabilidade individual. Nesse caso, a solução para a geração de renda decorre da capacidade individual do trabalhador desocupado ser criativo e flexível para criar um negócio próprio e, assim, tornar-se um “*sujeito autoempreendedor*”.

O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Com o passar do tempo, o significado de “empreendedorismo” foi se modificando e ainda hoje não há uma definição precisa. O termo “destruição criativa”, cunhado pelo economista Joseph Schumpeter, pode ser considerado uma das definições “modernas” de empreendedorismo. Segundo Schumpeter (1961) a destruição criativa representa a necessidade de transformação, ou seja, de eliminar o antigo para surgir o novo.

Atualmente, a necessidade constante de inovação, não só mais das empresas, mas também dos trabalhadores, fez com que qualquer atividade geradora de renda, desde a mais simples até a mais complexa, fosse considerada empreendedorismo.

Com isso, ao longo dos anos de 1990 e 2000, foram aprovados variados dispositivos legais que regulamentam a formação e a oferta dos CST’s, os quais indicam o desenvolvimento da atividade empreendedora como uma das finalidades do Ensino Superior Tecnológico. Dessa forma, tomamos como objeto de análise o Parecer do CNE/ CES n. 436/2001 e a Resolução do CNE/CP n. 3/2002.

Tal Parecer propôs as diretrizes para a formação de tecnólogos, os quais devem ser capazes de atuar de forma inovadora e devem ter formação específica para: “a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora”. Sob a justificativa de formar profissionais sintonizados com o mundo do trabalho (MEC, 2001, p. 9-11).

A Resolução n. 3/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CST’s, que tem como objetivo “garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais

haja utilização de tecnologias” (MEC, 2002, art. 1º). Além disso, destaca como uma das finalidades da Educação Tecnológica: “I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora [...]; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho [...]; VI - adotar a flexibilidade [...]” (MEC, 2002, art. 2º).

Seguindo nessa direção, a Lei n. 11.892/2008 estabelece como uma das finalidades e características dos Institutos da Rede Federal: “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008, art. 6º VIII).

Apesar de não ser o escopo desse trabalho, é importante destacar que não só programas de governo e/ou dispositivos legais voltados para a EPT estimulam o empreendedorismo. Recentemente, a Lei n. 13.415/2017 estabeleceu os seguintes itinerários formativos para o Ensino Médio: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, art. 4º). De forma complementar, a Resolução n. 3/2018 determinou o empreendedorismo, como eixo estruturante dos itinerários formativos citados (BRASIL, 2018, art. 12-§ 2º).

O dispositivo legal direcionado à EPT mais recente é o Parecer do CNE/CP n. 17/2020 (MEC, 2020), que deu origem à Resolução do CNE n. 1/2021, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. A justificativa apresentada para tal atualização deve-se, sobretudo, à necessidade de se adequar às mudanças no ensino técnico provocadas pela “Reforma do Ensino Médio”. A respeito do Ensino Superior Tecnológico, tal Resolução reforça a necessidade de “incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos” (MEC, 2021, art. 27- VII).

Ao nosso ver, são os dispositivos destinados à EPT que expressam de maneira mais explícita os ideais neoliberais e gerenciais presentes nas orientações dos organismos internacionais. Inclusive, termos como “competências”, presentes em documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, estão presentes nesses dispositivos. Tal visão converge com a de Laval (2019, p. 23) de que “os objetivos ‘clássicos’ de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional”.

Na verdade, as orientações para formação e para oferta do Ensino Superior Tecnológico corroboram com as diretrizes da Reforma da Educação Profissional. Na busca por compreender o fenômeno em sua totalidade (KOSIK, 1976), observamos que tais orientações e diretrizes são contraditórias, pois têm a aparência de viabilizar os meios para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho e/ou autonomia para atuar por conta própria como empreendedor. Entretanto, a essência desses dispositivos legais está em promover a conformação dos trabalhadores, que não ingressaram no

mercado de trabalho formal e/ou que atuam na informalidade, como se a capacidade de geração de renda fosse uma questão de mérito individual.

A PERSPECTIVA EMPREENDEDORA NOS CST'S

Os objetivos propostos para o Ensino Superior Tecnológico e as finalidades dos Institutos Federais corroboram o estímulo à atividade empreendedora presente nas Resoluções e nos Pareceres já citados. Tal estímulo se consolida no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) dos CST's oferecidos pela Rede Federal, por meio da oferta de disciplinas que tratam do empreendedorismo de forma direta ou indireta.

Diante desse cenário, tomamos como referência os cinco CST's oferecidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), que são: Gestão Ambiental; Produção Industrial; Jogos Digitais; Processos Químicos e Redes de Computadores. Todos esses cursos oferecem disciplinas relacionadas ao empreendedorismo, como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 1. Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos no IFRJ e suas respectivas disciplinas voltadas para o empreendedorismo

Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos no IFRJ e suas respectivas disciplinas voltadas para o empreendedorismo		
CST	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Gestão Ambiental	Empreendedorismo e Meio Ambiente	27 horas
Produção Industrial	Formação Profissional e Mercado de Trabalho	81 horas
Jogos Digitais	Empreendedorismo	27 horas
Processos Químicos		27 horas
Rede de Computadores		40,5 horas

Fonte: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao>. Elaboração da autora.

Como podemos verificar, disciplinas que tratam do empreendedorismo estão presentes em todos os CST's presenciais oferecidos pelo IFRJ, com carga horária total semestral que varia de 27 a 81 horas. É importante destacar que nenhum dos CST's oferecidos é da "área empresarial", ou seja, não são cursos que naturalmente se relacionam com o universo empreendedor.

De acordo com os PPC's, apesar da disciplina Empreendedorismo ser comum a diferentes cursos, cada um deles apresenta um objetivo diferente. O CST em Jogos Digitais tem como objetivo: "desenvolver no aluno a capacidade de construir um plano de negócios que contemple uma empresa de desenvolvimento de jogos" (IFRJ, 2016, p. 112). Já o curso Rede de Computadores visa "compreender os conceitos relativos ao empreendedorismo, com o objetivo de desenvolver o potencial visionário e identificar oportunidades de negócios" (IFRJ, 2019, p. 111). O curso Processos Químicos tem como objetivo "capacitar o aluno para características, necessidades, valores e habilidades do empreendedor. Fatores de sucesso e conhecimento para empreender" (IFRJ, 2018c, p. 92).

Nesse caso, independente do objetivo que cada disciplina tenha, no final das contas, todos os cursos apresentam em seu PPC conhecimentos destinados à formação do empreendedor e, com isso, estimula a atividade empreendedora. Fato confirmado nas referências bibliográficas adotadas em cada curso, que apresentam autores como Fernando Dolabela e José Dornelas, referências na área de empreendedorismo.

Segundo o PPC, a disciplina Empreendedorismo e Meio Ambiente do CST em Gestão Ambiental busca “desenvolver competências voltadas para potencializar as capacidades empreendedoras e as habilidades para elaboração de Plano de Negócios” (IFRJ, 2018a, p. 86). Tal disciplina apresenta uma ementa voltada para a formação do empreendedor. Já a disciplina Formação Profissional e Mercado de Trabalho do curso Gestão da Produção Industrial objetiva “apresentar as características de mercado de trabalho e o perfil de profissional adequado a este contexto” (IFRJ, 2018b, p. 111). Este último é o único CST que oferece uma disciplina voltada para a formação do profissional como optativa. Além disso, é uma disciplina que não apresenta em seu título a palavra empreendedorismo ou outra palavra relacionada ao tema. Isso não quer dizer que tal conteúdo tenha sido deixado de lado, na verdade, está presente nas referências bibliográficas da disciplina, assim como no CST em Gestão Ambiental.

Diante do desemprego estrutural e da ineficiência do Estado como promotor do emprego formal, os princípios políticos e ideológicos do empreendedorismo foram levados para dentro da escola. Segundo Krawczyk (2014, p. 31-32), é um conjunto de técnicas e instrumentos do mundo empresarial que se transformou em conhecimentos passíveis de serem adquiridos pelos alunos e aplicados em vários contextos, por meio de uma proposta pedagógica que visa a desenvolver a cultura empresarial e o protagonismo juvenil.

Isso se materializa tanto nos objetivos da proposta pedagógica, quanto na transposição progressiva da linguagem do mundo empresarial para a escola, identificando-a com a vida na empresa e o jovem, com o trabalhador/ empreendedor. Uma cultura da trabalhabilidade e de empreendedorismo que lhe permita inserir-se e atuar no “novo” mundo do trabalho e desenvolver a capacidade de autogestão.

Diante desse contexto, podemos dizer que a escola se tornou também espaço de disseminação do que podemos considerar como uma “ideologia do empreendedorismo”. Afinal, a formação oferecida nas escolas, assim como a conclusão de um CST, mesmo tendo todas as prerrogativas dos demais cursos do ensino superior, não é capaz de garantir a todos os egressos de seus cursos uma oportunidade no mercado de trabalho formal.

Nesse sentido, o ensino superior tecnológico atua para conformar um amplo número de indivíduos diante do desemprego. À medida que o Estado perde a sua capacidade de garantir emprego formal à população, o trabalhador é responsabilizado pelo seu sucesso e fracasso, inclusive no exercício da atividade empreendedora. Na análise de Antunes (2019), o empreendedorismo é uma falácia diante de um Estado que não consegue garantir minimamente o direito da população ao emprego. Na verdade,

“o empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos”.

A escola que anteriormente “qualificava” o indivíduo para o mercado de trabalho adquiriu novas funções e, atualmente, também “forma” para o empreendedorismo. “Em outros termos, na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (LAVAL, 2019, p. 25).

Nos discursos dos organismos internacionais, a atividade empreendedora é apresentada como possível solução para enfrentar o desemprego, desde que o trabalhador tenha flexibilidade para desenvolver o “espírito empreendedor” e *feeling* para captar as demandas dos consumidores. Esta é caracterizada pelo risco e pela inovação, e está atrelada ao desenvolvimento econômico, então “ninguém pode ser contra” (NÓVOA, 2015, p. 268).

Ainda a respeito desse contexto, a necessidade de flexibilidade do trabalhador ganhou novas nuances. Este deve ser flexível o suficiente para investir nos saberes individuais e promover o autoemprego. Atualmente, o trabalhador é duplamente responsabilizado. Primeiro, por não apresentar as competências e as habilidades necessárias para atender as necessidades do mercado e conquistar um trabalho formal; segundo, por não se transformar em um empreendedor de sucesso.

De acordo com esse discurso, a dificuldade de conquistar uma ocupação capaz de promover geração de renda não se deve à falta de oportunidades, mas à falta de criatividade e incapacidade do trabalhador desocupado captar as necessidades do mercado e, com isso, oferecer um novo produto ou reinventar um serviço. Segundo Antunes (2019), “o empreendedorismo é um mito, que se fortalece em meio ao alto desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais do Estado e às novas tecnologias”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos verificar que nos dispositivos legais destinados ao Ensino Superior Tecnológico o estímulo à atividade empreendedora é evidente. Em vista disso, a perspectiva empresarial passou a integrar o PPC dos CST's da Rede Federal. Portanto, estão afinadas com o discurso da atividade empreendedora como possível alternativa para promover geração de renda. Isso quer nos dizer que os ideais de protagonismo, personalidades produtivas, eficiência e espírito empreendedor, importantes para o universo empreendedor, foram incorporados com sucesso aos CST's.

De acordo com Souza (2020), o CST como uma modalidade de Ensino Superior enxuto e flexível, “focado na ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade”, atua na conformação ética e moral dos trabalhadores, que por meio do autoinvestimento buscam esses cursos como oportunidade de qualificação profissional.

Por fim, a perspectiva empreendedora está presente nos currículos, desde a educação básica até a pós-graduação, em diferentes níveis e modalidades da Educação, no Brasil e na Europa. Dessa forma, reforçam a ideia de que a conquista de uma ocupação capaz de proporcionar geração de renda

é uma questão de mérito individual. Com isso, o trabalhador desocupado deve ser responsável pela sua formação ao longo da vida. Deve ser flexível para captar as demandas dos consumidores e se adequar ao novo momento do mundo do trabalho, que exige indivíduos empreendedores. É a formação do “sujeito autoempreendedor” como nova responsabilidade do Ensino Superior Tecnológico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Empregos e Carreira. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. Entrevista concedida a Ricardo Marchesan. **UOL**, São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empresendedorismo.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BERNARDO, Nathalia Rana Rosa. **A Instituição Pública de Ensino Superior Tecnológico e a formação para o empreendedorismo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

BONDAN, Girlane Almeida. **O ensino de empreendedorismo nos cursos superiores de tecnologia do IFSC campus Florianópolis –Continente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRANDÃO, Marisa. O Curso de Engenharia de Operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETS. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, p. 55-77, 2009.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 217. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. **Proposta em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: DF, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1996. 281 p.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais**. Projeto Pedagógico. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao/curso-superior-tecnologia-jogos-digitais>. Acesso em: 03 mar. 2021.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental**. Projeto Pedagógico. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018a. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao/curso-superior-tecnologia-gestao-ambiental>. Acesso em: 02 mar. 2021.

IFRJ. Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial**. Projeto Pedagógico. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018b. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao/curso-superior-tecnologia-gestao-producao-industrial>. Acesso em: 03 mar. 2021.

IFRJ. Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos**. Projeto Pedagógico. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018c. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao/curso-superior-tecnologia-processos-quimicos>. Acesso em: 03 mar. 2021.

IFRJ. Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia Rede de Computadores**. Projeto Pedagógico. Rio de Janeiro: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao/curso-superior-tecnologia-redes-computadores>. Acesso em: 02 mar. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Jussara Marques de; MOTTA, Vânia Cardoso. Veias abertas para a privatização na educação brasileira. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 171-188, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/229/708>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARCONDES JÚNIOR, Paulo Roberto. **Metodologias ativas como instrumento de inovação no Ensino Superior Tecnológico para formação empreendedora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Design, Tecnologia e Inovação) – Centro Universitário Teresa D'Ávila, Lorena, 2017.

MEC, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 436, de 02 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 17. Reanálise do Parecer CNE/CP n. 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n. 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PROEP 2008: Sumário Executivo**. Brasília: DF, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnede.gov.br/web/proep/sumario_xecutivo_proep_2008.pdf. Acesso em: 22/09/2019.

MEC. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.005, de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). **Diário Oficial da União...** Brasília: DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. 488 p.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 36, p. 320-342, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42812/24110>. Acesso em: 22 dez. 20.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PAR A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. PRELAC, Uma Trajetória de Educação para todos. Panorama Socioeducacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. **Revista PRELAC**, Santiago do Chile, ano 1, n. 0, ago. 2004.



DA EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA À EDUCAÇÃO TERCIÁRIA: ORIGENS DA RENOVADA DUALIDADE EDUCACIONAL

Bruno de Oliveira Figueiredo
Célia Cristina Pereira da Silva Veiga

INTRODUÇÃO

Na dinâmica de investigações, em nível de doutoramento, os estudos sobre política educacional trouxeram inquietações e lacunas sobre o surgimento de cursos superiores de curta duração, em um contexto de crise orgânica do ordenamento social imperialista do capital e da decorrente contrarreforma estatal. Com objetos distintos e ao mesmo tempo imbricados, a relação entre organismos internacionais e a construção dessa modalidade de curso superior estabeleceu sentido sócio-histórico ao fenômeno da contrarreforma educacional em âmbito mundial. Com a evidência de uma frente única em torno do projeto burguês de sociabilidade, as relações entre organismos internacionais e a educação dos Estados Nacionais elevou nossas análises para a compreensão de amplas estratégias de dominação de classes. É nessa elevação que os estudos sobre a materialidade dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), no contexto brasileiro, permitiram a inscrição destes em um movimento mundializado, como dimensões da contrarreforma estatal, em sua dimensão educacional.

Na compreensão dos CST, Veiga (2020) evidencia o caráter estratégico dos CST na dinâmica da contrarreforma educacional no Brasil. Como tipo específico de formação em nível superior, o caráter dual, fragmentado e diversificado evidenciou a função estratégica de formação para o trabalho direcionado para as frações das classes subalternas. Assim, os CST expressam o alinhamento entre formação para o trabalho, reorganização da divisão internacional do trabalho educacional e da divisão social do conhecimento, como dimensão ampliada de formação-conformação voltada para as frações das classes subalternas.

No alinhamento das análises, a ação coordenada de organismos internacionais, como o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), em torno da formulação e difusão do projeto burguês de sociabilidade reafirmou o caráter supranacional destes organismos (FIGUEIREDO, 2019). Nesse movimento, as ações coordenadas e unificadas desses organismos supranacionais se configuram na pedagogia política do capital em movimento, voltada para educar os Estados nacionais aos limites da sociabilidade burguesa. Na busca pela essência do fenômeno educador do Estado capitalista, a preocupação com a formação de intelectuais orgânicos afinados com o projeto burguês de sociabilidade ficou evidente nas missões inglesas e americanas já no início do século XX. O enraizamento de instituições supranacionais e a educação dos Estados latino-americanos também são evidenciados na forma de escolas supranacionais de administração pública, de ensino superior, voltadas para a formação de intelectuais orgânicos fundamentados no *ethos* gerencial, a partir da década de 1950. É com essa busca pela essência do fenômeno da contrarreforma educacional que a dialética entre educação e o caráter imperialista e totalizante do capital evidenciou lacunas no fundamento e ontologia das estratégias educacionais em torno da criação de cursos superiores de curta duração (FIGUEIREDO; SOUZA, 2018; FIGUEIREDO; VEIGA; ESTEVES, 2018).

Na busca pela compreensão ontológica da atual configuração da contrarreforma educacional em âmbito mundial e do papel dos cursos superiores de curta duração neste fenômeno, a percepção ampliada desta estratégia político-pedagógica nos fez questionar seu caráter restrito, verificado na

escassa literatura produzida. Esses questionamentos também nos levaram a perceber a relação entre “educação terciária” e cursos superiores de curta duração, com uma associação quase imediata.

Neste artigo, apresentamos resultados iniciais do levantamento voltado para compreender a origem, o significado, o sentido sócio-histórico da concepção de “educação terciária”. Com o desenvolvimento do texto, apresentamos os fundamentos sócio-históricos que serviram de cenário e impulsionaram a demanda pela contrarreforma no ensino superior.

Em um segundo momento, apresentamos fatos históricos e produções científicas dedicadas ao desenvolvimento do conceito de “educação terciária” como diretriz político-pedagógica, desde os anos 1940. Como diretriz do projeto educacional pela ótica do capital, a concepção “terciária” de educação traz em sua origem a disputa por hegemonia no campo educacional nas formulações e construções da unificação de sistemas educacionais.

O conhecimento abordado neste artigo é resultado de uma pesquisa em construção, com natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa cujos procedimentos técnicos são a pesquisa bibliográfica e documental que se utiliza da análise de fontes bibliográficas e a documentação.

FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO

A compreensão do contexto de surgimento do conceito de educação terciária está relacionada aos fundamentos de criação e consolidação da sociabilidade burguesa, uma vez que a mesma dinâmica de criação da burguesia como classe dominante estabeleceu a dependência e criação do trabalhador assalariado, urbano-industrial. Nas relações de dominação, o trabalhador coletivo e individual precisou ser forjado como átomo social, condicionado ao código instintivo inscrito no processo contínuo de estranhamento do trabalho, desumanização, mercadorização, capitalização ou animalização humana. Este é o cerne da existência do ordenamento social imperialista do capital e, também, o fundamento das relações entre trabalho e educação (FIGUEIREDO, 2019). As condições básicas para a generalização das relações sociais capitalistas exigiram a precarização como dinâmica contínua, com sentido histórico de proletarização e formação-conformação à concepção de mundo burguesa (BRAVERMAN, 1987).

A afirmação e consolidação da dominação burguesa exigiu o desenvolvimento de mecanismos de controle sobre o trabalho, estabelecendo parâmetros para a criação de nova institucionalidade e nova racionalidade (DIAS, 1999). Como condição fundamental, o desmonte da institucionalidade e da racionalidade feudal passaram a fundamentar a necessidade de formação-conformação de um trabalhador de novo tipo. É neste quadro que as revoluções burguesas significaram a refundação do aparelho de Estado e a redefinição de sua dialética com a sociedade civil. Com esse caráter revolucionário, a educação da consciência coletiva se torna dimensão essencial para a criação e consolidação do poder de classe burguês, desencadeando a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia política do capital ou mecanismos de mediação do conflito de classes (GRAMSCI, 2011).

A necessidade de mediar o conflito de classes, com dupla dimensão: mediar os conflitos dos monarcas europeus interessados no reestabelecimento do poder de classe e do crescimento das classes subalternas, evidenciou o desenvolvimento da pedagogia política liberal. A complexificação das relações de poder nas formações sociais burguesas determinou a necessidade dialética do pêndulo entre coerção e consenso na construção das relações entre aparelho de Estado e sociedade civil. É com este sentido histórico que a pedagogia política liberal combinou um processo acelerado e violento de proletarização em massa das populações, com a difusão da liberdade de mercado como uma relação de troca justa entre trabalhadores e capitalistas. Nessa suposta igualdade de condições, os ideários de construção da cidadania e da democracia restrita burguesa estabelecem o conteúdo ideológico para a legitimação das relações capitalistas de trabalho e produção (FIGUEIREDO, 2019).

Como contradições próprias de sociedades estratificadas com relações de dominação, as condições necessárias para forjar a nova institucionalidade e racionalidade desencadearam a criação do trabalhador coletivo como classe social cuja consciência de classe estabeleceu novos desafios à manutenção da dominação burguesa. Na dinâmica da luta de classes, a urbanização, a contínua proletarização despertou a percepção das condições precárias de existência e o desenvolvimento da consciência de classe com interesses antagônicos.

O final do século XIX e início do século XX foi caracterizado como período de revoluções sociais e um novo estágio de desenvolvimento do ordenamento social imperialista do capital. Essa configuração de crise orgânica do ordenamento social estabeleceu um conteúdo novo à luta de classes, a compreensão da hegemonia como processo, projeto e ação política. No movimento de complexificação das relações de poder, com surgimento de organismos de representação das classes subalternas, novos projetos de sociabilidade passam a disputar a hegemonia, como os projetos anarquista, socialista e comunista, delineando os limites da pedagogia política liberal.

Nesse contexto, o movimento de intelectuais orgânicos do capital fica evidente no Estado, com ações na sociedade civil e na sociedade política. A necessidade de manutenção do poder de classe desencadeou a construção de uma nova cultura urbano-industrial, estabelecendo a forma e o conteúdo de um novo modo de ser humano, em todas as dimensões da existência humana. É neste quadro que analisamos o surgimento do gerenciamento como cultura gerencialista. Além da fábrica como célula de uma nova racionalização econômica e política, é nesse contexto de crise orgânica que a escola passa a ter caráter estratégico na formação-conformação do trabalhador urbano-industrial.

Na dinâmica de estabelecer mecanismos de controle sobre o trabalho e ao mesmo tempo estabelecer direção a uma nova racionalização política e econômica, os experimentos científicos do engenheiro norte-americano Frederick Taylor fundamentaram o campo de estudos da gestão científica. No estreitamento entre ciência e vida, o controle do trabalho estabeleceu como propósito a formação-conformação de trabalhadores à disciplina fabril, com finalidade de extração máxima de mais-valor ao mesmo tempo que um novo modo de vida americano é forjado (GRAMSCI, 2011).

Como instrumento e dimensão da pedagogia política do capital, a gestão científica aglutinou intelectuais orgânicos do capital voltados para generalizar sua forma de racionalização econômica e política estabelecendo o modelo para a consolidação do regime de acumulação taylorista-fordista. Apesar da classificação de um regime rígido de acumulação, a flexibilidade, como categoria ontológica, está presente em seus princípios (FIGUEIREDO, 2019). Essa categoria tem sua ontologia no elemento diferenciador da condição humana na natureza, ou seja, na possibilidade de ruptura entre concepção e execução do trabalho humano. Isso permite a fragmentação como estratégia de dominação, possibilitando a divisão entre a concepção e execução do trabalho, estabelecendo formas de trabalho manual e intelectual. Além disso, expressa a ontologia da flexibilidade em toda plasticidade humana de extrapolar os limites do biológico, com infinitas possibilidades de combinações e arranjos na divisão de funções sociais.

O novo modo de vida do trabalhador coletivo forjado no interior da fábrica extrapola seus muros e tende à ampliação na forma industrial, como fundamento da construção da cultura urbano-industrial. Com esse caráter, a cultura gerencial se constrói na máxima flexibilização e fragmentação da existência humana, como estratégia de controle inflexível do trabalho e da forma burocrática. As formas acabadas da racionalização política e econômica configuraram organizações coletivas burocráticas, como ampliação constante do poder de dominação burguesa. Como síntese social, as burocracias se fundamentam no trabalho estranhado, fragmentado, hierarquizado e na estratificação entre concepção e execução do trabalho (FIGUEIREDO, 2019). É nesse sentido que a necessidade de criação de sistemas escolares burocratizados passa a conter a função de formação-conformação técnico-científica e ético-política necessária à dominação burguesa (GRAMSCI, 2011). Nesse primeiro momento, a ampliação do acesso à escola, nos países centrais do capitalismo, define sistemas educacionais segmentados às classes médias e elites emergentes surgidas do mundo fabril. Assim, a escolarização funciona como ampliação do poder burguês na medida em que relaciona os valores de ascensão e prestígio social com a formação-conformação de intelectuais afinados com a sua concepção de mundo (PATTO, 1999).

O aprofundamento da crise orgânica do ordenamento social imperialista do capital fica evidente no começo do século XX. Os movimentos revolucionários voltados para a construção de outro ordenamento social do trabalho desencadeiam a Revolução Russa, em 1917, estabelecendo movimento ao projeto de sociabilidade socialista (MÉSZÁROS, 1999). Em um contexto de ameaça eminente ao poder da classe fundamental, as mudanças em curso no regime de acumulação são acompanhadas pelo trabalho das diferentes frações dos intelectuais orgânicos do capital voltados para a formulação de estratégias político-pedagógicas necessária à manutenção da hegemonia burguesa, conferindo forma a diferentes projetos de sociedade. No embate entre projetos distintos de sociedade que a educação terciária se delinea como objeto em nossa investigação e esta identificação fica clara na evidência da educação como dimensão estratégica para a hegemonização das classes e da importância essencial do desenvolvimento unificado de sistemas educacionais com abrangência ampliada e mundializada¹.

¹ Neste contexto, aprofunda-se a construção da Escola Unitária do Trabalho, como projeto de unificação de sistemas educacionais socialistas, fundada na politecnia, emancipação e desenvolvimento omnilateral.

ORIGEM E CONCEITO DA EDUCAÇÃO TERCIÁRIA

A diversificação do ensino superior surge como estratégia que reconfigura a divisão do trabalho educacional, em escala global, com a finalidade de infundir uma nova concepção de educação superior. A concepção de “educação terciária” começa a ser delineada no bojo desse projeto, a fim de destituir a concepção de universidade, no modelo europeu, que se tornou referência, inclusive para América Latina e como opção diante da inadequação do termo “pós-secundário” ao contexto de ampliação do acesso ao ensino superior (WAGNER, 1998, p. 2).

Desde a década de 1950, as estratégias de extensão da dualidade educacional até o nível superior começaram a aparecer, de modo mais intenso, nos projetos para educação mundial. Inicialmente, a ideia apresentada consistia na implementação do nível pós-secundário, também denominado como técnico de nível superior, pós-técnico, técnico superior, técnico superior tecnólogo, técnico avançado, ensino superior não universitário, etc. O desalinho quanto à nomenclatura que seria adotada, no entanto, não significa que a ideia central não estivesse elaborada em fundamentos estruturais que se mantêm até hoje. O termo educação terciária passou a ser adotado para denominar a ideia em documentos oficiais dos organismos internacionais difundidos, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970 (CRAUSAZ, 1974; COUNCIL OF EUROPE, 1973). Contudo, o termo foi desenvolvido antes mesmo da criação da UNESCO.

Em 1944, George Dinsmore Stoddard lançou a obra *Educação Terciária* (STODDARD, 1944), com o claro objetivo de difundir a concepção como novo paradigma para a educação superior. Stoddard nasceu e viveu nos Estados Unidos (1897-1981). Foi membro da fraternidade Sigma Pi² e exerceu a função de tenente no Exército dos EUA durante a I Guerra Mundial. Após esta guerra, Stoddard concluiu o ensino superior, nos EUA, estudou psicologia infantil na Universidade de Paris e recebeu o título de doutor, em 1925, na Universidade de Iowa, onde atuou como professor de Psicologia, chefe de Departamento e Reitor da Pós-graduação.

Em 1942, foi nomeado Presidente da Universidade do estado de Nova Iorque e Comissário de Educação. Em decorrência disso, Stoddard foi um dos autores do Plano Regente para Educação Pós-Guerra do estado de Nova Iorque (NEW YORK, 1944). O Plano elaborado pela Universidade do estado de Nova Iorque apresentou as linhas gerais da educação naquele estado, na década de 1940.

A Universidade do estado de Nova Iorque funciona como uma espécie de Departamento estatal que direciona as políticas estaduais de educação, desde o nível básico até o nível superior. As instituições de ensino públicas e privadas estão sob sua coordenação geral, enquanto representante estatal. Consequentemente, o cargo assumido por Stoddard não foi acadêmico, mas executivo na estrutura estatal.

² Fraternidade masculina estadunidense, fundada em 1897, na Universidade de Vincennes, que se dedica à atuação no desenvolvimento e execução de políticas educacionais. A entidade, de caráter conservador com fundamento religioso, se expandiu entre as universidades estadunidenses e, desde 1984, ostenta o *status* internacional.

Não por acaso, o livro *Educação Terciária* (STODDARD, 1944), publicado no mesmo ano do Plano, contém partes idênticas ao Plano, que foi mencionado como referência no livro. Nesse sentido, é evidente a participação ativa de Stoddard na elaboração do Plano e, não somente isso, mas, também, no desenvolvimento da ideia apresentada nele como nível pós-secundário, denominada pelo autor como educação terciária.

O Plano Regente (NEW YORK, 1944, p. 12) informa que a demanda por desenvolver cursos de caráter “subprofissional” havia sido mencionada, desde 1938, pelos Conselheiros de Nova Iorque, e ratificada por: *American Youth Commission*, em 1940, e *Canada Education Association, National Resources Planning Board* e *American Federation of Labor*, em 1943. O nível pós-secundário, segundo o Plano, foi endossado por diversas instituições como uma medida para favorecer o desenvolvimento de oportunidades.

Sob essa “ampla aceitação”, o Plano apresenta a proposta de implementação do nível pós-secundário em “novos institutos”, com a orientação de cursos de dois anos, com currículos flexíveis que sejam adaptáveis diante da necessidade de mudanças, para aqueles que concluíram o ensino médio. A pretensão exposta no Plano era atrair um grande número de adultos e trabalhadores deslocados e pessoas empregadas que precisam de cursos de atualização (NEW YORK, 1944, p. 14).

Os novos institutos devem: 1) estar localizados em bases regionais para atenderem um grande número de alunos, levando em conta as diferenças ocupacionais de cada comunidade; 2) ter incentivo para colaboração entre institutos e outras instituições públicas e privadas; 3) organizar horários de trabalho adequados às necessidades dos alunos; 4) estabelecer currículos de acordo com as oportunidades de colocação no trabalho; 5) ter como objetivo que os alunos obtenham, em dois anos, elevado nível de aptidão profissional e pessoal; entre outras orientações (NEW YORK, 1944, p. 14-15).

Na obra *Educação Terciária*, Stoddard (1944) inicia a apresentação do texto como parte de uma coletânea denominada *The Inglis Lecture* – publicada anualmente, escrita em memória de Alexander Inglis, por seus amigos e colegas. Inglis foi professor assistente da Universidade de Harvard que se dedicou ao estudo da educação secundária.

Em 1918, Alexander Inglis editou seu livro *Princípios da Educação Secundária*, um sistemático estudo acerca desse nível educacional. Nesse estudo, fica clara a necessidade de conter o avanço das classes subalternas ao conhecimento oferecido em nível superior.

Para atender, de modo supostamente “mais adequado”, ao público que passou a vislumbrar o ingresso ao nível superior, foram criados a “*early academy*” (instituto) e os “*colleges*” (faculdades). Estas deveriam oferecer cursos superiores, com currículo enxuto e técnico, para aplicação em 2 anos, destinados aos jovens. Segundo o autor, os jovens são um público com vida indefinida, cheios de vigor físico, sem responsabilidade familiar ou dependentes, por isso, precisam ter suas energias direcionadas para os estudos e para o trabalho. Para execução do projeto, o fomento a esse tipo de curso foi financiado com recursos públicos, através da criação de faculdades públicas, enquanto o ensino superior de modo geral era majoritariamente privado, nos Estados Unidos (INGLIS, 1918, p. 307).

A qualidade dos cursos teria impulsionado esse direcionamento de público, alterando, objetivamente, a realidade concreta dessas instituições. A constatação de Inglis (1918) evidencia que a tentativa de estabelecer a dualidade no nível superior foi posta em prática como projeto educacional há mais de um século, nos Estados Unidos, a despeito dos rumos que tal medida teria tomado.

Com esse fundamento, Stoddard (1944, p. 2) alinha o conceito de educação terciária, como parte do nível superior, com cursos que possam ser concluídos em 4 semestres. Nesta definição, fica clara a definição da oferta de um tipo específico de nível superior, com oferta de cursos de dois anos em institutos ou em faculdades juniores, que direcionam o aluno à graduação e ao emprego, completa a estrutura educacional.

Comparando os dois tipos de cursos superiores, o terciário e o universitário, Stoddard (1944, p. 6) menciona que meio pão é melhor que nenhum pão e que um pão pequeno e nutritivo é melhor que um grande e pesado. A alegoria é proposta para justificar o enxugamento do currículo e torná-lo flexível e leve. Em seguida, tomando como exemplo o estado de Nova Iorque, o argumento da expansão da oportunidade é reafirmado tanto pela ideia de ampliação do número de instituições, quanto pela distribuição de bolsas de estudo em instituições privadas. Para ele, as instituições privadas operam como agentes públicos a fim de atenderem ao interesse público³.

Stoddard (1944, p. 8-9) apresenta o argumento econômico da educação para refutar a ideia de alto custo das políticas educacionais. Para ele, o custo será mitigado pelo desenvolvimento tecnológico e pela parceria com os setores privados e o desemprego potencializado pela substituição da mão-de-obra humana pelas máquinas na indústria pode ser mitigado com a alocação dessas pessoas na agricultura, construção civil, educação, artes etc. É importante pensar que, naquele momento, duas principais tendências liberais estavam em construção para os rumos do capitalismo mundial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Outro argumento utilizado pelo autor é que a educação é um direito, um privilégio e não deve ser pena, uma prisão, com professores cansados e currículos repetitivos, que torna o período escolar em tempo perdido. Para ele, a educação deve ser uma jornada prazerosa em boa companhia ao longo da vida⁴. Com essas ideias, o ensino deve ser parcelado em currículos curtos e enxutos (STODDARD, 1944, p. 12-16).

Além disso, Stoddard (1944) apresenta a ideia de aproveitamento dos talentos pela educação “vocacional”, a ser impulsionada pelas jornadas combinadas entre escola e trabalho, simultaneamente. O paradigma proposto pelo autor traz o sentido da educação ao longo da vida e não apenas do momento anterior ao ingresso no mundo do trabalho. Este fundamento aparece como fragmentação

³ Esta argumentação já traz a fundamentação do que surgirá, como aprofundamento da contrarreforma estatal nos anos 1990, expresso no conceito de “público-não estatal”. Este conceito expressa uma nova relação entre aparelho de estado e sociedade civil, como aprofundamento da privatização do estado por meio de parcerias público-privadas.

⁴ Esta argumentação será o fundamento para a construção dos pilares da educação para o século XXI, como fundamento da contrarreforma educacional. A função de um tipo de Estado supranacional evidencia a continuidade e aprofundamento de projetos societários e sua amplitude mundializada. Essa continuidade e aprofundamento podem ser abalizados na construção dos fundamentos da contrarreforma educacional, no livro *Educação um Tesouro a Descobrir*, de Jacques Delors (1996).

do conhecimento ao longo da vida, bem como da educação como mercadoria e solução para problemas sociais. (STODDARD, 1944, p. 20).

Por outro lado, Stoddard ainda argumenta que o Plano que elaborou para Nova Iorque foi feito em parceria com o governo federal, por meio das Forças Armadas que estariam, nas suas palavras, desempenhando importante papel na educação mundial, uma vez que a educação é um caminho efetivo para a paz. A partir da experiência educativa nas dimensões física, mental e ocupacional, pretende aperfeiçoar o “cidadão-soldado” (STODDARD, 1944, p. 7).

A relação entre cidadania e cumprimento de deveres presentes na expressão vem sendo aperfeiçoada para denotar a realidade objetiva do papel infundido à classe trabalhadora. Souza (2015) apontou a concepção do cidadão-trabalhador e Dardot e Laval (2016, p. 31, 132) apontaram a concepção de indivíduo-empresa. Essas ideias presentes desde, pelo menos, os anos 1940, evidenciam que, com o aprofundamento do gerencialismo, o tom da coerção do mercado tem demarcado a demanda por formação do trabalhador de novo tipo, a partir da relação entre cidadania e empreendedorismo, como cidadão-empresa (VEIGA; FIGUEIREDO, 2020).

Assim, a Educação terciária é apresentada como instrumento de controle social, uma vez que funciona como instrumento de controle não apenas em um momento da existência humana, mas durante toda a vida, sob o suporte ideológico da concepção de democracia e cidadania, infundindo nova cultura que contribuiria, inclusive, para a redução da criminalidade (STODDARD, 1944, p. 21-29).

Para isso, instrumentos da psicologia devem ser acionados para conformação e desenvolvimento de competências profissionais, sob a perspectiva do conhecimento útil, treinando para adaptação e solução de problemas. Segundo o autor, “o homem educado não é necessariamente uma mina de informações, mas o que aprendeu a formar generalizações que sobrevivem à eliminação dos detalhes” (STODDARD, 1944, p. 22-29). Com isso, defende a ideia de uma formação pragmática e flexível.

A questão curricular é fundamental para explicitar a essência da educação terciária, uma vez que o tipo e a quantidade de conhecimentos são elementos centrais da formação. O que denominamos como conhecimento-mercadoria (VEIGA, 2020) é a resignificação da ideia de conhecimento transmutado para o conceito de informação útil (DRUCKER, 1993, p. 25). Esse tipo de “conhecimento” alimenta o ciclo formado por: conhecimento interessado – capital humano – empregabilidade/desemprego estrutural – mercantilização do conhecimento – obsolescência do conhecimento – conhecimento interessado. Nesse sentido, além de estabelecer os limites da formação, demarcados pela divisão social do conhecimento, cumpre o papel de fortalecer o mercado educacional em expansão, reconfigurando a divisão do trabalho educacional.

Um ano depois da publicação de seu livro, em 1945, Stoddard participou ativamente na Conferência de criação da UNESCO, como integrante da Comissão estadunidense (UNESCO, 1945) e como vice-presidente dessa comissão na primeira Conferência Geral da UNESCO, no ano seguinte (UNESCO, 1946). Por conta de sua atuação política, Stoddard foi o presidente do Conselho Americano de Educação

e presidente da missão estadunidense para educação no Japão. De 1949 a 1952, ele permaneceu como presidente da Comissão estadunidense na UNESCO.

No documento de criação da UNESCO, em 1945, foi feita a proposta de criação da “Universidade das Nações Unidas” cujo objetivo seria a difusão da educação técnica superior. O argumento da proposta apresentada pela delegação colombiana defende que essa instituição encoraje a pesquisa e a educação técnica de nível superior como um benefício para a juventude em todos os países. O presidente da UNESCO endossou a sugestão, afirmando ter recebido diversas proposições parecidas e submeteu a proposta colombiana a estudo por uma comissão preparatória (UNESCO, 1945, p. 30-31, 70).

A importância de Stoddard nesse processo foi reconhecida durante sua ascensão política. Em 1947, a *Revista Time* publicou o artigo intitulado *The rising man* (O homem em ascensão). A matéria é um elogio aos seus feitos que, partindo da apresentação de seu currículo, exalta Stoddard como um dos nomes mais importantes da educação dos EUA. Dentre as ações desenvolvidas por ele, destaca a criação de uma rede de faculdades juniores na direção da comissão de educação do estado de Nova Iorque, com o investimento de mais de \$3 milhões (TIME, 1947).

O desenvolvimento do Projeto Educação terciária desde então esteve presente nos documentos da UNESCO, a despeito da denominação utilizada. Em 1956, a implementação da escola técnica superior foi apontada como uma tendência em desenvolvimento no Seminário Ibero-americano de Ensino Técnico, ocorrido em Madri. Em 1959, uma coletânea de referências de estudos realizados sobre de cursos de nível superior de curta duração em vários países foi publicada e difundida pela UNESCO. São, ao todo, mais 300 indicações bibliográficas, nos respectivos idiomas de cada país de referência e, pelo menos, mais de 40 indicações de fontes de consulta de outros materiais, como revistas e periódicos científicos, apontando a escola técnica superior como uma tendência em desenvolvimento (UNESCO, 1959, p. 5-6).

Em 1962, a CEPAL apresenta na Declaração de Santiago de Chile a necessidade de diversificação de cursos e ampliação do número de vagas para educação técnica e profissional em todos os níveis, incluindo o nível superior, denominado no Documento como “ensino superior tecnológico” (CEPAL, 1962, p. 218-223). Em 1963, dois projetos destinados a sistematizar as ações da UNESCO para a educação superior na América Latina, destacam o “ensino superior técnico” (UNESCO, 1963, p. 9), que recebeu 56 projetos do Fundo Especial da UNESCO. Tais projetos são destinados à formação de tecnólogos e ao desenvolvimento de pesquisas na sobre qualidade e currículo nesse nível de ensino. O projeto destinou fundos para implementação de IES destinadas à educação superior tecnológica no Chile, Colômbia, Equador e Peru. Em 1967, o Banco Mundial apresentou recomendações para o ensino superior como parte de acordos de cooperação com empréstimos para o desenvolvimento do setor energético. A diversificação é proposta pela criação de escolas técnicas de ciclo superior, com pagamento de mensalidade no nível superior por famílias que tenham condições foram incluídas (WORLD BANK, 1967, p. 13, 48-50). Em 1971, a Resolução n. 1, da Conferência de Ministros da Educação da Europa (COUNCIL OF EUROPE, 1971) aponta o ensino pós-secundário como política educacional que deveria ser expandida pelos países em geral como parte do projeto de diversificação, no bojo da “educação

terciária” (COUNCIL OF EUROPE, 1973). Nesse momento histórico, o termo “educação terciária” passou a denominar, de modo mais claro, o projeto de contrarreforma do ensino superior, sob os mesmos fundamentos idealizados por Stoddard (1944).

O termo “educação terciária”, desde o início de sua utilização pelos organismos internacionais, esteve vinculado ao projeto de diversificação do ensino superior. A ideia de uma espécie de formação de nível intermediário, entre o secundário e o universitário, a partir da formulação mais bem acabada do projeto, torna a educação terciária um novo paradigma para o ensino superior que propõe substituir a lógica universitária no modelo europeu. A sequência dos níveis educacionais primário, secundário e terciário estrutura o caminho a ser trilhado por todas as pessoas, ao longo da vida, a fim de infundir um novo modo de vida, no qual o ensino superior é universalizado (OECD, 1999, p. 14-15, 37). Esse “novo paradigma” é fundamentado na ideia de sociedade do conhecimento e na perspectiva econômica da educação, sob a direção do mercado. Nesse sentido, é o mercado quem orienta a política educacional como um todo. Sob a lógica empresarial, são definidos os tipos profissionais, os cursos a serem ofertados, os currículos a serem aplicados, o modelo de financiamento e gestão educacional e as pesquisas que serão desenvolvidas. A política educacional presente na concepção de educação terciária visa a orientar a própria vida humana sob a gestão do mercado, de modo que a ciência, a tecnologia, o mercado educacional e o humano envolvido nesse processo estejam todos alinhados para a produção de lucro e conservação do sistema vigente.

A contrarreforma do ensino superior em escala global, sob o paradigma de educação terciária, em síntese, é composta por um conjunto de elementos que denotam sua essência: sistemas de ensino diversificados, destituição da ideia de gratuidade para todos, cobrança de mensalidades por IES públicas, financiamento com cobrança de juros a serem custeados pelos estudantes, distribuição de bolsas mediante cumprimento de requisitos predeterminados, formação flexível, currículos enxutos, conhecimento interessado e fragmentado, cisão entre ensino e pesquisa, formação de competências e habilidades, autoaprendizagem, aprendizagem sem restrição de tempo e espaço – educação a distância, despoltização do docente e da própria educação (HIGHER EDUCATION IN EUROPE, 1987; OECD, 1999; UNESCO, 2012; SALMI, 2000; WORLD BANK, 2002).

CONCLUSÃO

No embate entre as frações de classe burguesas, o projeto de sociabilidade socialdemocrata disputa a hegemonia com o projeto de sociabilidade neoliberal. É neste quadro de disputa por projetos de sociedade que as formulações voltadas para a unificação de sistemas educacionais passam a disputar a hegemonia entre as frações de classes. A emergência da unificação de sistemas educacionais pode ser percebida em formulações e experiências nas sociedades capitalistas e nas sociedades socialistas. É neste embate que identificamos as origens da educação terciária como diretriz para a reformulação do ensino superior, com abrangência mundializada.

Como dimensão do americanismo, a unificação dos sistemas educacionais parte de experiências localizadas e sua ampliação para a dimensão nacional. Com a hegemonia nacional, nos Estados Unidos, nossa análise parte da evidência das ações de intelectuais orgânicos integrados à criação de organizações internacionais que serão construídas com a função de Estado supranacional. É neste movimento de mundialização que evidenciamos a origem, significado e sentido sócio-histórico do conceito e paradigma educacional da “educação terciária”. No embate entre diferentes projetos societários, o conceito de “educação terciária” surge como diretriz e se eleva à categoria voltada para a administração da demanda pelo acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que estabelece formas de oposição ao projeto de educação unitária nas formações sociais socialistas. O caráter totalitário e de dominação mundializada fica explícito em seu desenvolvimento atrelado à construção de organismos internacionais em nível supranacional com irradiação mundial. Como resultados de nosso levantamento inicial, podemos afirmar que a educação terciária assume sentido histórico de formação-conformação do sujeito mercadológico, como sujeito terciário ou sujeito com conformação ativa voltada para a construção e consolidação do ordenamento social imperialista do capital. Com base nesta fundamentação, evidenciamos que as bases teóricas e metodológicas para o projeto socialdemocrata para o século XXI, apresentado como uma “Terceira Via”, tem a origem de sua fundamentação há mais de um século. Estas conclusões evidenciam que o projeto de mercadorização ou capitalização da existência humana com fundamentos teórico-metodológicos do início do século XX. A evidente busca de hegemonia pela mercantilização do ensino superior toma impulso no pós-II Guerra Mundial, como terciarização do ensino superior com abrangência mundializada. Podemos identificar que este movimento traz em sua fundamentação ideias de aprofundamento da mercantilização da vida e aprofundamento da dualidade na dimensão educacional, como: desconstrução da educação como direito e transformação em bem com valor de troca; a ideia de sociedade civil harmonizada e um Terceiro Setor; a conformação de sociedade civil ativa na construção e consolidação do ordenamento imperialista do capital; a divisão social do conhecimento; cursos de curta duração enxutos e flexíveis para a maior parte da classe trabalhadora; o reordenamento da divisão internacional do trabalho educacional.

REFERÊNCIAS

- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- CEPAL. Boletín Económico de América Latina. **CEPAL**, Santiago de Chile, v. 7, n. 2, out. 1962.
- COUNCIL OF EUROPE. **Council for Cultural Co-Operation and Cultural Fund: Annual report 1972**. Strasburg: Council for cultural co-operation, 1973.
- COUNCIL OF EUROPE. Standing Conference of European Ministers of Education: 7th session. **Brussels**, Belgium, p. 8-10, jun. 1971.
- CRAUSAZ, Roseline. **Diversification of tertiary education**. Strasburg: Council for cultural co-operation, 1974.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas/SP: IFCH/UNICAMP, set. 1999. (Textos Didáticos n. 29).

- DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993. 186 p.
- FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **A contribuição do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (Clad) na reconfiguração da gestão de sistemas públicos de ensino no Brasil**: Nova Iguaçu, RJ. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.
- FIGUEIREDO, Bruno O.; SOUZA, José dos Santos. O Ensino Superior Tecnológico como Expressão da Pedagogia Política Renovada do Capital. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS: POLÍTICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO E TENDÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO, 26., 2018, Belo Horizonte/MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte/MG: Gabriel Bueno, 2018. p. 913-918.
- FIGUEIREDO, Bruno O.; VEIGA, Célia C. P. S.; ESTEVES, Thiago J. Organismos Internacionais e a Dualidade Educacional no Ensino Superior Tecnológico Brasileiro. In: CABRITO, Belmiro; MACEDO, Jussara Marques de; CERDEIRA, Luísa. (org.). **Ensino Superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões, inquietações**. 1. ed. Lisboa/PT: Educa, 2018. p. 71-93.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: vol. 3. 4. ed. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- HIGHER EDUCATION IN EUROPE. Interfaces between secondary and tertiary education. **UNESCO**, Bucharest, v. 11, n. 2, 1987.
- INGLIS, Alexander. **Principles of secondary education**. University Press: Cambridge, 1918.
- MÉSZÁROS, István. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. **Ensaio Ad Hominem – Revista de Filosofia, Política e Ciência da História**, [s.l.], v. 1, p. 83-124, 1999.
- NEW YORK. **Regents Plan for Postwar Education in the State of New York**. University of the State of New York. Albany: State Education Department, 1944.
- OECD. **Redefining tertiary education**. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 1999.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SALMI, Jamil. **Tertiary Education in the Twenty-First Century Challenges and Opportunities**. Washington/DC: WORLD BANK, Human Development Department, 2000. (Paper Series n. 62).
- SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Bauru: Editora Práxis, 2015.
- STODDARD, George Dinsmore. **Tertiary education**. Cambridge: The Inglis Lecture, 1944.
- TIME. The rising man. **Revista On-line**, 1947. Disponível em: <http://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,793744,00.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- UNESCO. **Conference for the establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation**. Londres: UNESCO, 1945.
- UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década: 2011-2020**. Brasília, DF: UNESCO; CNE; MEC, 2012.
- UNESCO. **General Conference: first session held at UNESCO house**. Paris: UNESCO, 1946.
- UNESCO. **La enseñanza profesional y técnica: bibliografía internacional**. Paris: UNESCO, 1959. 70 p.
- UNESCO. **Programmes and activities relating to Higher Education in Latin America**. Paris: UNESCO, 1963. 21 p.
- UNESCO. **Report of the Director General on the activities of the organization**. Paris: UNESCO, 1947.
- VEIGA, Célia C. P. S. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Tese (Doutorado em educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.
- VEIGA, Célia C. P. S.; FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. A proposição de cursos superiores de tecnologia para formação do trabalhador de novo tipo. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 139-157, 25 maio 2020.
- WAGNER, Alan. **From Higher to Tertiary Education: evolving responses in OECD countries to large volume participation**. Washington, DC: World Bank, 1998.
- WORLD BANK. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education**. Washington, DC: World Bank, 2002.

WORLD BANK. **Economic growth of Brazil: problems and prospects**. Vol VI: Education. Washington, DC: Western Hemisphere Department, 1967.



PERFIL DO CONCLUINTE DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Curso Superior de Tecnologia (CST) é reconhecido como nível superior, por isso, dispõe das prerrogativas desse nível de formação – inclusive a possibilidade de acesso à pós-graduação. No entanto, tais cursos têm carga horária reduzida em relação aos demais cursos superiores (1600 a 2400 horas), conforme previsto no Parecer CNE/CES n. 436/2001 (BRASIL, 2001) e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) (BRASIL, 2016).

As legislações específicas para regulamentação dos CST em vigor são: o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto n. 8.268/2014 (BRASIL, 2014) e pela Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008). Além disso, estão previstos no Capítulo III – Da Educação Profissional: da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Muito embora, no Brasil, a implementação efetiva desses cursos denote os anos 2000, esse grau acadêmico vem sendo fomentado, pelo menos, desde a década de 1950 pelos organismos internacionais. A proposta de criação de cursos técnicos de nível superior, com foco inicial na área de engenharia e com carga horária reduzida, foi apresentada no Seminário Ibero-americano de Ensino Técnico, ocorrido em Madrid, em 1956 (UNESCO, 1959). Desde então, os organismos internacionais massificaram o fomento ao Ensino Superior Tecnológico, não medindo esforços para sua implementação, sobretudo, na América Latina. Foram realizados diversos acordos de cooperação para seção de empréstimos, financiamento de projetos e bolsas de estudo, eventos variados, reuniões, realização de pesquisas científicas, publicações sobre o tema, etc., de modo a desenvolver programas de educação científica e tecnológica para os Estados Membros da ONU (UNESCO, 1962; 1963; 1985; 1989; 1991; 1996; 1998; CEPAL, 1962; 1992; 1998; BANCO MUNDIAL, 1967; 1971; 1980; 1983; 1992; 1993; 1994; 1995; 1998)¹.

A contrarreforma da educação promovida pela classe dirigente foi mais uma ação impulsionada pela crise orgânica do capital, impondo, no bojo do processo de recomposição burguesa, a organização de ofensivas para diversas áreas do conjunto da sociedade, de modo a manter a hegemonia em torno da visão de mundo burguesa (SOUZA, 2016; 2018). Em consequência disso, o desenvolvimento e implementação de diversas políticas para o âmbito da educação formal provocaram a infusão de um conjunto de ideologias alinhadas com o capitalismo neoliberal (MACEDO; CABRITO, 2020; MACEDO; MOTTA, 2019). A concepção econômica de educação, tendo como foco o máximo utilitarismo ressignificou a própria concepção de conhecimento e sua relação com a formação humana, buscando imprimir a lógica gerencial para todos os âmbitos da vida humana. Essa visão de mundo demarca o tom da política educacional que fundamenta a pedagogia política global do capital para formação do humano de novo tipo (VEIGA; FIGUEIREDO, 2020; FIGUEIREDO, 2013; FIGUEIREDO; VEIGA; ESTEVES, 2018).

¹ Considerando o limite de caracteres deste artigo, limitamo-nos a essas referências, esclarecendo, no entanto, que existem diversas outras contendo propostas e ações desses organismos internacionais para o desenvolvimento do Ensino Superior Tecnológico.

Nesse contexto, a ideia de educação como direito potencializou sua universalização pela via da democratização do acesso “de todos” às instituições educativas. A criação e o desenvolvimento do CST têm relação direta com esse projeto educacional global. Logo no projeto inicial, o discurso em torno da diversificação do nível superior foi infundido pela ideia de flexibilidade e individualidade para atender à clientela subsumida inicialmente pela lógica da educação permanente e, posteriormente, pela educação ao longo da vida (UNESCO, 1959; CEPAL, 1962; BANCO MUNDIAL, 1967; UNESCO, 1970). Desde sua concepção, os CST foram fundamentados pela perspectiva econômica da educação, tanto no sentido de potencializar o mercado educacional, quanto no sentido de fomentar a lógica do capital humano.

Neste artigo, apresentamos um aspecto abordado em nossa tese de doutorado cujo objeto foi o CST. No curso da tese (VEIGA, 2020), evidenciamos que o CST foi criado sob a justificativa de ampliar o atendimento à demanda por certificação em nível superior, contudo, sua essência demonstra que a criação do nível superior tecnológico visa a objetivos bem mais amplos. Na tese, explicitamos que os CST: 1) servem à difusão das ideias de empregabilidade, sustentabilidade e empreendedorismo atreladas ao fetiche da certificação como mecanismo de ingresso e ascensão no mercado de trabalho formal; 2) são mais uma forma de mercantilizar a educação cujo público-alvo é a fração da classe trabalhadora que não foi conformada com o ensino técnico de nível médio; 3) compõem um mecanismo de transferência do fundo público para os setores privados; 4) cumprem o papel de conformar para o desemprego e para o subemprego; 5) constituem parte da materialização da concepção burguesa de formação para a classe trabalhadora no bojo de sua recomposição diante da crise orgânica do capital; 6) servem como modelo de ensino superior para a classe trabalhadora e constituem uma investida à concepção de ensino superior universitário público; 7) são parte de uma política social voltada ao atendimento das demandas do capital; 8) é um, dentre tantos outros instrumentos, destinado a educar para conservar o sistema (VEIGA, 2020). A mediação entre formação e conformação presente nos CST pode ser sintetizada na demanda de formação de mão de obra para o emprego, o subemprego e o desemprego e na conformação de frações da classe trabalhadora para a realidade cada vez mais precária da vida no capitalismo, buscando a garantia do consenso em torno da visão de mundo burguesa, a fim de conservar o sistema vigente (VEIGA, 2020; SOUZA; VEIGA, 2020; SANTOS FILHO; CHAVES, 2020).

Em consequência disso, o caráter desses cursos é, essencialmente, pragmático, imediatista e interessado, a despeito das contradições impulsionadas pela oferta de cursos de alta qualidade, principalmente, no âmbito da educação pública federal. A redução da carga horária, o foco no aspecto prático, o direcionamento para o atendimento do “mercado”, entre outras, são características que corroboram com a essência do CST, que expressa, objetivamente, a extensão da dualidade educacional até o nível superior.

A partir desse entendimento, tomamos como questão de investigação, neste artigo, a definição do público-alvo do CST a partir de sua realidade objetiva, de modo a evidenciar para quem tais cursos são destinados. A fim de responder a essa questão, estabelecemos como objetivo analisar o perfil dos concluintes desses cursos. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e

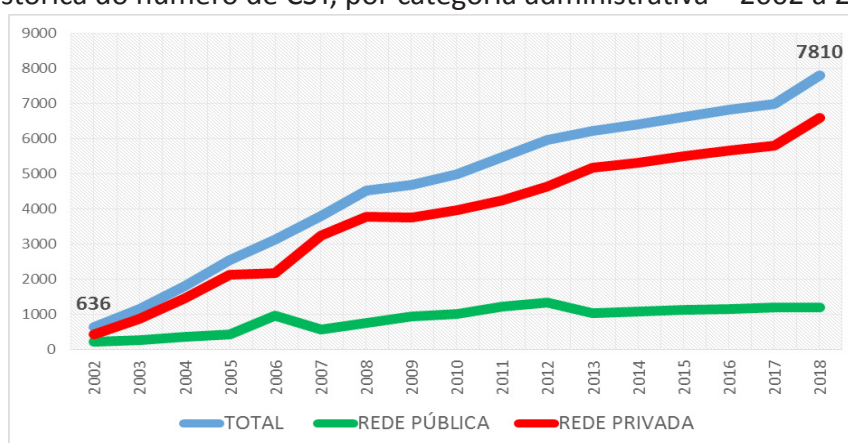
finalidade explicativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental cujos tipos de instrumentos são a análise de fontes bibliográficas e a documentação.

A organização do artigo foi estruturada a partir de duas seções. Na primeira seção, apresentamos os números gerais acerca dos CST existentes no Brasil, conforme coletados no Censo da Educação Superior (INEP, 2020), de modo a evidenciar o panorama geral dos CST e a hegemonia em torno da política implementada. Na segunda seção, analisamos dados do questionário do estudante inserto do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a fim de alinhar seus vínculos com os fundamentos teóricos sistematizados no curso do texto. O conjunto de dados expostos no curso do texto evidencia o caráter e a consolidação dos CST e o conjunto de características e semelhanças que compõem a amostra composta pelos concluintes desses cursos.

O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NO BRASIL EM NÚMEROS

Desde a normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2002), em 2002, até o ano de 2018, o número de CST foi de 636 cursos para 7.810 cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, portanto, apresentou aumento de mais de 1.100%. Esse aumento está concentrado, principalmente, na oferta de cursos pela rede privada, que é responsável por 85% dos CST no Brasil (INEP, 2020). Além da prevalência de uma categoria administrativa, há concentração no aspecto organização acadêmica, uma vez que, dos 7.810 CST ofertados em 2018, mais de 70% foram realizados por instituições não universitárias (centros universitários e faculdades). Outro ponto relevante é que, cerca de 20% dos 7.810 CST foram ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) e os 80% restantes na modalidade presencial, fato que restringe as possibilidades de acesso a distância à maioria dos cursos.

Gráfico 1. Série histórica do número de CST, por categoria administrativa – 2002 a 2018



Fonte: INEP (2020), elaboração da autora.

A ampliação da oferta pela criação de novos cursos também expressa o movimento de diversificação. Em 2006, existiam 98 diferentes denominações de CST. Em 2010, passaram a 113 e, em 2016, totalizavam 134 diferentes possibilidades de CST (BRASIL, 2016), ou seja, houve aumento de 37% em tipos de CST, entre 2006 e 2016.

Outro elemento que caracteriza os CST é o turno no qual a maior parte desses cursos é ofertada. Dos 7.810 CST ofertados no Brasil, em 2018, 6.484 foram ofertados na modalidade presencial. Do total ofertado presencialmente, mais de 90% foram ofertados no período noturno e mais de 70% dos inscritos para as vagas totais dos CST foram referentes a esse mesmo turno. Do total de inscritos para os CST, mais de 85% foram referentes às vagas noturnas e na modalidade EaD. Tal fato demonstra mais uma característica inerente aos CST: são acessados, em sua maioria, por pessoas que, provavelmente, têm pouco tempo disponível para dedicar à própria formação.

O aumento no número de CST ofertados pelas IES brasileiras evidencia a ampliação da possibilidade de acesso, impulsionando a popularidade dos CST como um meio de obtenção da certificação em nível superior “fácil e rápido”. Esse cenário é favorecido pela ação das IES privadas que exercem papel fundamental na divisão do trabalho educacional no que diz respeito a esses cursos. Isso está explícito tanto no papel desempenhado por tais IES na implementação maciça dos CST, quanto na concentração da oferta de cursos por tais instituições. Com isso, a ideia de privatização do acesso ao ensino superior é difundida e naturalizada. À medida que o custo dessa formação é transferido para o aluno, a ofensiva à perspectiva de gratuidade do acesso é evidenciada de forma sofisticada, consolidando a hegemonia em torno da privatização do acesso ao direito à educação. Essa lógica privatista impulsiona as ideias gerenciais de flexibilidade e *accountability*² desde o aspecto micro na política educacional (o sujeito que acessa essa formação). Sua aceitação no ensino superior é uma forma de infusão dessa perspectiva para os demais níveis educacionais.

Outro aspecto evidenciado nos dados referentes aos CST que demonstra o alinhamento objetivo desses cursos à perspectiva educacional hegemônica é sua concentração em IES não universitárias. O acesso ao ensino superior, nesse caso, não significa, necessariamente, o acesso à formação de nível superior, à medida que não garante a convergência entre ensino, pesquisa e extensão propostos pela concepção universitária de ensino superior. A cisão entre teoria e prática, que impulsiona a reconfiguração da própria concepção de universidade, impacta o CST não apenas por esses apresentarem estrutura curricular com foco no aspecto prático, mas também por sua oferta ser concentrada em instituições que prescindem dessa estrutura tridimensional. Tal característica evidencia o nível de sofisticação da divisão social do conhecimento e expressa limites para a educação da classe trabalhadora.

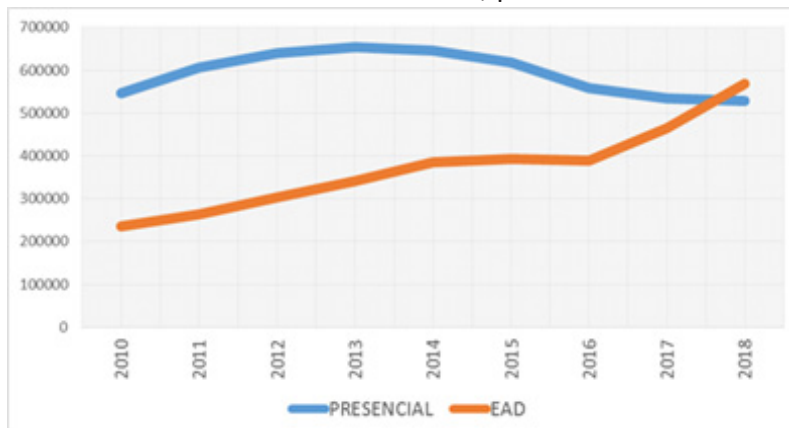
Consequentemente, um quantitativo reduzido de possibilidades de cursos está disponível na modalidade EaD, cerca de 20% dos CST, a despeito do quantitativo de matriculados. As implicações disso corroboram com a demanda de condicionamento da certificação para áreas específicas determinadas pelos dirigentes da política educacional no setor privado para fração que acessa os cursos na modalidade EaD. Além disso, a oferta maciça dos CST presenciais no turno noturno expressa objetivamente o direcionamento desses cursos para frações da classe trabalhadora cujas condições materiais não permitem o acesso ao ensino superior em outros turnos.

Apesar disso, a aceitação da política é evidente e pode ser avaliada pelo expressivo aumento no número de matrículas desde a implementação dos CST. Em 2018, mais de 1 milhão de alunos estavam

² O termo é referente à responsabilização proposta no gerencialismo.

matriculados nos CST ofertados no Brasil. Entre 2010 e 2018, mais de 8 milhões de matrículas foram efetivadas nos CST. Nesse período, o número absoluto de matrículas aumentou cerca de 40%, contudo, esse aumento esteve concentrado na modalidade EaD, com 141% de aumento, enquanto a modalidade presencial decresceu cerca de 19%. Em consequência disso, em 2018, o número de matrículas no CST na modalidade EaD superou o número de matrículas na modalidade presencial (INEP, 2020). A ampliação e a concentração do número de matrículas no CST na modalidade EaD é mais uma expressão da hegemonia em torno da política.

Gráfico 2. Série histórica do número de matrículas no CST, por modalidade de ensino – 2010 a 2018



Fonte: INEP (2020), elaboração da autora.

Das 8 milhões de matrículas efetivadas entre 2010 e 2018, mais de 80% foram concentradas em 25 cursos. O CST de Gestão de Recursos Humanos foi o curso mais acessado no período, com pouco menos de 1,4 milhões de matrículas, seguido pelo CST de Logística, com cerca de 700 mil matrículas. Mais da metade do número total de matrículas nesse período corresponde aos cursos que tratam, essencialmente, de “gestão”. É relevante mencionar que tais cursos não se destinam à formação de gestores para os altos postos nas empresas, uma vez que a ocupação de tais cargos exige, minimamente, qualificação em nível de pós-graduação.

Essa característica dos CST evidencia que tais cursos estão totalmente alinhados ao modelo de desenvolvimento capitalista fundamentado no gerencialismo³ como elemento norteador da produção e reprodução da vida material (DARDOT; LAVAL, 2016; VEIGA, 2020). Como expressão do máximo utilitarismo, a concepção de gestão da vida humana, incluindo a gestão de si como recurso, fundamenta o processo formativo dos CST. Com base nisso, o CST toma como diretriz curricular a demanda de formar competências psicofísicas para empreender e gerar lucro. O número de matrículas expressivo nos cursos de gestão demonstra a hegemonia em torno dessa concepção.

O número de ingressos nos CST apresentou aumento de 88% entre 2010 e 2018, mais acentuado a partir do ano de 2016. Não obstante, o número de concluintes apresentou aumento de 30% no mesmo

³ Gerencialismo é uma concepção que relaciona os conhecimentos da administração científica e os valores sociais do capitalismo: produtividade, concorrência, lucratividade, empreendedorismo, pragmatismo, sustentabilidade, etc., direcionados pela mediação entre flexibilidade e responsabilidade. Gerencialismo é, portanto, uma lógica utilizada para orientar as relações sociais na produção e reprodução da vida material, no estágio atual do capitalismo (VEIGA, 2020; GAULEJAC, 2007; LOCKE, 2009; KLIKAUER, 2013; CLARKE; NEWMAN, 1997).

período e representa apenas 1/3 do número de ingressos nos CST e 1/5 do número de matrículas ativas nesses cursos. Com isso, é possível notar que o número de pessoas que iniciam os CST e não concluem é bastante expressivo, mesmo com o enxugamento da carga horária previsto para esses cursos e que os cursos mais acessados tenham sido aqueles com as menores cargas horárias e na modalidade EaD.

Enfim, os dados evidenciam a expansão no número de cursos e no número de matrículas (SANTOS; CHAVES, 2020; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2020; SOUSA, 2020; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015; 2018), mas além disso, demonstram, objetivamente, que o CST é maciçamente ofertado pela rede privada, na modalidade EaD e em centros universitários e faculdades e os cursos na área de gestão são os mais acessados. Esses aspectos caracterizam o CST no Brasil. Semelhantemente, um conjunto de traços caracteriza os concluintes desses cursos, conforme demonstramos a seguir, a partir de análise dos dados do Questionário do Estudante do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2007 a 2018 (INEP, 2020).

O CONCLUINTE DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Nessa seção, analisamos dados do ENADE de 2007 a 2018. O recorte temporal aplicado se deve ao fato de não constarem, no ENADE, microdados referentes aos CST nos anos de 2004 a 2006. Com base nesses microdados, analisamos o perfil dos concluintes dos CST, a partir das respostas às questões que tratam especificamente de aspectos socioeconômicos dos alunos, seu histórico familiar e motivação para escolha do curso.

A média nacional de estudantes submetidos ao ENADE foi de aproximadamente 5% do número de estudantes matriculados nos CST do país. Entre 2007 e 2018, quase 650 mil concluintes dos CST foram inscritos para realizar o ENADE, desses, cerca de 75% realizaram a avaliação, ou seja, mais de 480 mil. A fim de verificar o nível de confiança dos dados, usamos a fórmula $[n = N \times n_0 / N + n_0, \text{ onde } n_0 = 1/E_0^2]$, onde n_0 é referente à primeira aproximação do tamanho da amostra; n é igual ao tamanho da amostra; N é referente ao tamanho da população e E_0 o erro amostral tolerável (FONTELLES *et al.*, 2010). Considerando o cálculo amostral, o nível de confiança dos dados é de 99% e o erro amostral é de 0,18%. Apesar dos limites metodológicos do uso de questionários, o nível de confiança dos dados é, evidentemente, alto e a margem de erro, mínima.

Em relação ao sexo, em números absolutos, o maior percentual de concluintes dos CST, entre 2007 e 2018, cerca de 52,5% assinalaram a resposta “feminino” no questionário do ENADE, conforme pode ser observado na tabela 1. Contudo, tal característica difere em relação ao curso. Um exemplo disso são os cursos de Tecnologia em automação industrial, Tecnologia em fabricação mecânica, Tecnologia em manutenção industrial e Redes de computadores cujo percentual para o sexo masculino foi superior a 90% e inferior a 10% para o sexo feminino. Da mesma forma, mas com percentuais na faixa de 80%, estão os cursos relacionados à área de informática e computação. Por outro lado, cursos como Tecnologia em gestão de turismo, Tecnologia em *design* de moda e Tecnologia em estética e

cosmética apresentaram a proporção inversa, uma vez que mais de 90% dos concluintes indicou o sexo feminino e menos de 10% o sexo masculino.

Tabela 1. Total de respostas para curso e sexo do concluinte registrado nos questionários ENADE, de 2007 a 2018

ANO	CURSOS	TOTAL	SEXO	
			M	F
2007	Tecnologia em radiologia	5.019	43%	57%
	Tecnologia em agroindústria	872	50%	50%
2008	Tecnologia em alimentos	1.368	25%	75%
	Análise e desenvolvimento de sistemas	14.730	81%	19%
	Tecnologia em automação industrial	3.333	94%	6%
	Tecnologia em construção de edifícios	809	64%	36%
	Tecnologia em fabricação mecânica	1.483	93%	7%
	Gestão da produção industrial	2.150	83%	17%
	Tecnologia em manutenção industrial	738	93%	7%
	Tecnologia em processos químicos	902	54%	46%
	Redes de computadores	8.580	90%	10%
	Tecnologia em saneamento ambiental	729	39%	61%
2009	Tecnologia em <i>design</i> de moda	4.820	9%	91%
	Tecnologia em <i>marketing</i>	23.301	50%	50%
	Tecnologia em processos gerenciais	29.633	50%	50%
	Tecnologia em gestão de recursos humanos	42.680	21%	79%
	Tecnologia em gestão financeira	14.704	42%	58%
	Tecnologia em gastronomia	7.280	42%	58%
Tecnologia em gestão de turismo	4.820	9%	91%	
2010	Tecnologia em radiologia	5.872	39%	61%
	Tecnologia em agroindústria	387	47%	53%
	Tecnologia em agronegócios	2.311	69%	31%
	Tecnologia em gestão hospitalar	2.975	19%	81%
	Tecnologia em gestão ambiental	18.506	55%	45%
2011	Tecnologia em alimentos	998	25%	75%
	Análise e desenvolvimento de sistemas	10.750	82%	18%
	Tecnologia em automação industrial	1.959	94%	6%
	Tecnologia em construção de edifícios	591	65%	35%
	Tecnologia em fabricação mecânica	995	92%	8%
	Gestão da produção industrial	1.938	82%	18%
	Tecnologia em manutenção industrial	498	93%	7%
	Tecnologia em processos químicos	492	49%	51%
	Redes de computadores	4.736	90%	10%
Tecnologia em saneamento ambiental	551	35%	65%	
2012	Tecnologia em <i>marketing</i>	14.987	50%	50%
	Tecnologia em processos gerenciais	25.343	48%	52%
	Tecnologia em gestão de recursos humanos	48.586	20%	80%
	Tecnologia em gestão financeira	12.657	38%	62%
	Tecnologia em gestão comercial	8.553	53%	47%
	Tecnologia em logística	30.549	69%	31%
2013	Tecnologia em radiologia	3.021	37%	63%
	Tecnologia em agronegócios	1.739	63%	37%
	Tecnologia em gestão hospitalar	2.133	17%	83%
	Tecnologia em gestão ambiental	9.115	52%	48%
2014	Análise e desenvolvimento de sistemas	15.208	84%	16%
	Tecnologia em automação industrial	2.229	94%	6%
	Gestão da produção industrial	2.720	76%	24%
	Redes de computadores	5.260	92%	8%

2015	Tecnologia em <i>design</i> de moda	1.707	10%	90%
	Tecnologia em <i>marketing</i>	8.806	50%	50%
	Tecnologia em processos gerenciais	13.101	47%	52%
	Tecnologia em gestão de recursos humanos	39.747	19%	81%
	Tecnologia em gestão financeira	7.767	37%	63%
	Tecnologia em gastronomia	5.733	39%	61%
	Tecnologia em gestão comercial	6.740	54%	46%
	Tecnologia em logística	13.999	68%	32%
	Tecnologia em comércio exterior	2.893	48%	52%
	Tecnologia em <i>design</i> de interiores	3.085	17%	83%
	Tecnologia em <i>design</i> gráfico	2.614	58%	42%
	Tecnologia em gestão da qualidade	2.468	49%	51%
	Tecnologia em gestão pública	5.350	53%	47%
2016	Tecnologia em radiologia	2.898	36%	64%
	Tecnologia em agronegócios	1.703	59%	41%
	Tecnologia em gestão hospitalar	750	19%	81%
	Tecnologia em gestão ambiental	6.323	54%	45%
	Tecnologia em estética e cosmética	4.690	2%	98%
2017	Análise e desenvolvimento de sistemas	12.538	86%	14%
	Gestão da produção industrial	2.105	76%	24%
	Redes de computadores	3.342	92%	8%
	Gestão da tecnologia da informação	4.566	84%	16%
2018	Tecnologia em <i>design</i> de moda	1.694	12%	88%
	Tecnologia em <i>marketing</i>	7.141	51%	49%
	Tecnologia em processos gerenciais	10.893	50%	50%
	Tecnologia em gestão de recursos humanos	24.161	20%	80%
	Tecnologia em gestão financeira	6.454	43%	57%
	Tecnologia em gastronomia	5.707	41%	59%
	Tecnologia em gestão comercial	6.130	55%	45%
	Tecnologia em logística	12.676	72%	28%
	Tecnologia em comércio exterior	2.638	51%	49%
	Tecnologia em <i>design</i> de interiores	2.629	18%	82%
	Tecnologia em <i>design</i> gráfico	3.329	61%	39%
	Tecnologia em gestão da qualidade	1.538	53%	47%
	Tecnologia em gestão pública	5.052	59%	41%
TOTAL		646.577	47,5%	52,5%

Fonte: INEP (2020), elaboração da autora.

A análise de cor ou raça a partir da indicação apontada no questionário é prejudicada pelo alto número de abstenção, contudo, dentre aqueles que indicaram as opções existentes – branco(a), negro(a), pardo(a)/mulato(a), amarelo(a) e indígena, o percentual médio de autodeclarados negros que realizou a prova do ENADE, entre 2007 e 2018, por estar concluindo um CST, foi 7,3%.

Os dados constantes nos questionários do ENADE, de 2007 a 2018, nos permitem afirmar que a faixa etária média nacional de cerca de 33% dos concluintes dos CST foi superior a 31 anos de idade e cerca de 22% estavam na faixa etária entre 25 e 30 anos de idade, conforme pode ser observado no gráfico 2, a seguir. A tendência de aumento no número de concluintes dos CST com faixa etária superior a 31 anos de idade participando do ENADE se confirma ao observar os dados por ano. Em 2018, o número de concluintes do CST com mais de 31 anos de idade que participaram do ENADE foi superior aos participantes com menos de 25 anos de idade. Além disso, o perfil do concluinte dos CST é caracterizado, principalmente, por estudantes que ingressaram tardiamente no ensino superior, decorridos cerca de 6 anos de conclusão do ensino médio, em média.

Gráfico 3. Percentual médio da idade dos concluintes dos CST que participaram do ENADE – 2007 a 2018

Fonte: INEP (2020), elaboração da autora.

Cerca de 60% dos concluintes de CST, durante os ENADE de 2007 a 2018, responderam que seus pais concluíram apenas o ensino fundamental (primeiro ou segundo ciclo) e 30% informaram que seus pais concluíram o ensino médio. Apenas 10% informaram dos participantes que seus pais concluíram o nível superior. Apesar disso, mais de 60% dos estudantes informaram que algum membro da família concluiu o ensino superior e mais de 50% informaram que seus pais ou algum membro da família incentivaram seu ingresso no nível superior. A evidência do histórico familiar composto por pessoas que não ingressaram no ensino superior, mas acreditam na importância dessa certificação, também denota o alcance da hegemonia da política educacional que vem sendo fomentada.

Além disso, o principal estímulo para o ingresso no CST, informado por mais de 60% dos participantes do ENADE, foi a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e valorização profissional. Fator combinado com o valor da mensalidade e a proximidade da IES escolhida da residência ou do trabalho para aqueles que ingressaram na rede privada, que são a maioria absoluta. Com isso, é evidente, também, a assimilação da concepção econômica da educação por meio do discurso da empregabilidade. Ainda que seja necessário arcar com os custos, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho ou de valorização profissional vem encorajando os concluintes dos CST, por mais de 10 anos.

Quase 50% dos concluintes de CST informaram que sua renda familiar total é de até 3 salários-mínimos e que suas famílias são compostas por mais de 3 pessoas, ou seja, uma média de um salário-mínimo de renda *per capita*. Além disso, cerca de 40% informaram não terem renda ou que sua renda é insuficiente para seu sustento e outros 40% informaram contribuir para o sustento da família ou que são a principal fonte de renda familiar. Com isso, é evidente que o custeio desses cursos representa uma parte significativa da renda dessas famílias. Contudo, o discurso de que “educação” é investimento fomenta o consenso a partir da ideia de que a certificação trará resultados financeiros.

Ratificando essa observação, cerca de 50% informaram o custeio do curso com recursos próprios. Apenas 15% informaram que tiveram bolsas pelo PROUNI ou outro programa público de concessão de bolsas. Além disso, mais de 90% não receberam nenhum tipo de bolsa permanência ou outra bolsa acadêmica.

Muito embora, cerca de 70% dos concluintes de CST tenham informado serem egressos da rede pública, cerca de 80% ingressaram no CST sem ações afirmativas. Apenas 15% ingressaram com ações afirmativas pelo critério de renda ou por ter estudado em escola pública. Cerca de 70% concluíram o ensino médio tradicional e 20% são egressos do ensino profissionalizante ou EJA no nível médio.

Além de todos os pontos mencionados, mais de 60% informaram que trabalham até 40h semanais. A concomitância da jornada de trabalho com a conclusão do CST impõe limites para formação. A evidência disso pode ser observada, também, pelo fato de cerca de 20% dos concluintes dos CST terem informado que não leram nenhum livro durante o curso. Outros 30% informaram que leram até dois livros por ano. Nessa mesma direção, cerca de 50% informaram que estudaram até 3 horas por semana. Considerando que esse quantitativo de concluintes de CST estivessem matriculados na modalidade EaD, é fato que, não dispuseram tempo para carga horária prevista para aulas, bem como, para leitura da bibliografia básica do curso.

Em síntese, as principais características encontradas foram: 1) busca pela certificação no ensino superior motivada pela perspectiva da empregabilidade; 2) jornada de trabalho de até 40h semanais; 3) ingresso tardio no ensino superior; 4) custeio próprio da formação; 5) horário noturno ou na modalidade EaD; 6) pouco tempo para dedicar à própria formação; 7) classe mais desfavorecida economicamente; 8) origem composta por pessoas com baixa escolaridade; 9) egresso da rede pública de ensino; e, 10) CST na rede privada.

CONCLUSÃO

No cerne da disputa entre capital e trabalho, a política educacional é ponto-chave que alimenta as tensões e funciona como instrumento capaz de fortalecer ambos os lados. O fomento à universalização da educação como direito de todos está vinculado à demanda de racionalização da produção, com vistas à lucratividade, bem como à renovação dos instrumentos de conciliação do conflito de classes. Conciliação que, diante da sofisticação do atual padrão de desenvolvimento do capitalismo, não se pode alcançar exclusivamente pela coerção. Os novos instrumentos de persuasão estão diretamente tensionados pelo desenvolvimento humano. Disso depende a hegemonia e a conservação do sistema socioeconômico vigente.

Por outro lado, a tensão entre a demanda de que a classe trabalhadora seja educada e as possibilidades de que a compreensão da realidade concreta resulte na revolução do sistema vigente condiciona o nível de desenvolvimento humano que a política educacional terá como objetivo. Isso porque a sociedade de classes, organizada na divisão social do trabalho, depende do trabalho alienado, sobretudo em contextos de capitalismo dependente. Assim, para manutenção do *status quo*, a política educacional hegemônica parte da concepção de divisão social do conhecimento que está atrelada ao mesmo fundamento hierárquico da sociedade de classes.

Fundado sobre essa perspectiva, os CST foram idealizados e implementados. Os dados referentes a esses cursos evidenciam a lógica que os sustenta como formação precária e a quem estão destinados. A sofisticação da política mascara a disputa da classe dirigente pela hegemonia em torno da imposição de um novo modelo de ensino superior cujo caráter é privado.

A destinação desses cursos à fração da classe trabalhadora é evidenciada no perfil do público que os acessa. A maior parte desse público teve sua educação básica nas redes públicas e são oriundos das camadas mais desfavorecidas da classe trabalhadora, conforme evidencia sua renda familiar, e com altos níveis de histórico familiar de não acesso à educação. Fatores que impactam no ingresso tardio no ensino superior.

São trabalhadores com empregos pouco rentáveis e trabalhadores informais que, ávidos por certificação no ensino superior e encantados pela ideia de empregabilidade e valorização profissional, separam parte dos próprios recursos para custear o CST. A possibilidade de valorização profissional ou acesso ao mercado de trabalho estimula o ingresso na rede privada, mesmo que tenham que arcar pelos custos da própria formação.

Diante da falta de tempo e da quantidade de recursos disponíveis, optam pela modalidade EaD ou, no máximo, pelo horário noturno na modalidade presencial para realização do CST. A escolha pelos cursos tem como principais estímulos a facilidade de acesso (modalidade EaD) ou possibilidade de acesso (turno noturno) e o custo final. A falta de tempo reflete na dedicação precária à própria formação.

Embora a realidade concreta dos CST, no bojo da complexidade aprofundada pelo fomento à diversificação, não possa ser vista de modo uniforme por conta da existência de CST em realidades distintas, o perfil traçado pelos dados do Censo da Educação Superior e do ENADE evidencia a maior parcela desse objeto e confirma a tese de que tais cursos são destinados às frações da classe trabalhadora inconformadas com a formação de nível médio.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Accommodating the growing demand for higher education in Brazil: a role for the federal universities?** Washington, DC: World Bank, 1998a. 24 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazil - Higher education reform.** Washington, DC: World Bank, 1993. 113 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazilian higher education: characteristic and challenges.** Washington, DC: World Bank, 1998b. 30 p.

BANCO MUNDIAL. **Economic growth of Brazil: problems and prospects.** Vol VI: Education. Washington, DC: Western Hemisphere Department, 1967. 90 p.

BANCO MUNDIAL. **Higher education: the lessons of experience.** Washington, DC: World Bank, 1994. 120 p.

BANCO MUNDIAL. **Loan Agreement (Technician Training Project) between Federative Republic of Brazil and International Bank for Reconstruction and Development.** Washington, DC: World Bank, 1983. 37 p.

BANCO MUNDIAL. **Project performance audit report Brazil first education Project.** Washington, DC: Operations Evaluation Department, 1980. 92 p.

BANCO MUNDIAL. **Report and recommendation of the president to the executive directors on a proposed loan to Brazil for a technical and agricultural education project.** Washington, DC: World Bank, 1971. 23 p.

- BANCO MUNDIAL. **Technician training project (Loan 2366-BR)**. Washington, DC: World Bank, 1992. 39 p.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Decreto n. 8.268, de 18 de julho de 2014. Altera o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MEC. **Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 436, de 06 de abril de 2001**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2002.
- CEPAL. Boletín Económico de América Latina. **CEPAL**, Santiago de Chile, v. 7, n. 2, out. 1962.
- CEPAL. **Cambios tecnológicos y organizativos em la formación profesional**. Santiago de Chile: CEPAL, 1998. 59 p.
- CEPAL. **Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL, 1992. 247 p.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The managerial State**. Londres: Sage Publications, 1997. 170 p.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FIGUEIREDO, Bruno O. Pedagogia Política Renovada e a Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. **Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 11, p. 1-19, 2013.
- FIGUEIREDO, Bruno O.; VEIGA, Célia C. P. S.; ESTEVES, Thiago J. Organismos Internacionais e a Dualidade Educacional no Ensino Superior Tecnológico Brasileiro. In: CABRITO, Belmiro; MACEDO, Jussara Marques de; CERDEIRA, Luísa. (org.). **Ensino Superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões, inquietações**. 1. ed. Lisboa, PT: Educa, 2018. p. 71-93.
- FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; ALMEIDA, Jairo Cunha de ALMEIDA; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa: diretrizes para o cálculo do tamanho da amostra. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v. 24, p. 57-64, abr./jun. 2010.
- GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 3. ed. São Paulo: Ideia das letras, 2007. 334 p.
- INEP. **Inepdata: Censo da educação superior, microdados de 2017**. Brasília, DF: 2018.
- KLIKAUER, Thomas. **Managerialism, a critique of an ideology**. Reino Unido: Palgrave Macmillan UK, 2013. 362 p.
- LOCKE, Robert R. Managerialism and the demise of the Big Three. **Real-World Economics Review**, Bristol (UK), Issue n. 51, p. 28-47, dez. 2009.
- MACEDO, Jussara M.; CABRITO, Belmiro. O boom da luta docente em Portugal frente à intensificação da precariedade do trabalho imposta pela new public management. **Práxis educacional, on-line**, v. 16, p. 484-507, 2020.
- MACEDO, Jussara M.; MOTTA, Vânia C. Veias abertas para a privatização na educação brasileira. **Revista trabalho, política e sociedade**, [s.l.], v. 4, p. 171-188, 2019.
- MANCENO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.
- MANCENO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum Education, on-line**, v. 40, p. 37669, 2018.

- OLIVEIRA, J. P.; GUIMARÃES, A. Expansão da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008-2018). **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 71-94, 2020.
- SANTOS FILHO, João R.; CHAVES, Vera L. J. A expansão da rede federal de educação profissional e os desafios do financiamento (2013-2018). **Revista trabalho, política e sociedade**, [s.l.], v. 5, p. 33-50, 2020.
- SANTOS, Aline V.; CHAVES, Vera L. J. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 41, p. 1-16, 2020.
- SOUSA, José Vieira. Retrato da expansão e avaliação dos cursos superiores de tecnologia de 2003 a 2018. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 119-137, maio 2020.
- SOUZA, José dos Santos. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a materialidade do conflito de classe na concepção e na política de formação humana. In: SOUSA, José Vieira; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior**. Anápolis: Editora Universidade Estadual de Goiás, 2018. p. 135-150.
- SOUZA, José dos Santos. Reforma Gerencial e Novos Desafios para a Gestão do Trabalho Escolar. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s.l.], v. 1, p. 09-20, 2016.
- SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Celia Cristina Pereira da Silva. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional, on-line**, v. 16, p. 461-482, 2020.
- UNESCO. **Actas de la Conferencia General**: resoluciones. Paris, 1970. Vol. 1. 157 p.
- UNESCO. Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional. In: REUNIÃO DA CONFERENCIA GENERAL, 25., 1989. **Anais [...]**. Paris: UNESCO, 1989. 9 p.
- UNESCO. **Documento Base**. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial, el caso de America Latina y el Caribe. CRESALC: Caracas, Venezuela, 1991. 127 p.
- UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. 141 p.
- UNESCO. **La educacion tecnica y la formacion profesional**. Santiago: UNESCO, 1996. 132 p.
- UNESCO. **La enseñanza professional y técnica**: bibliografía internacional. Paris: UNESCO, 1959. 70 p.
- UNESCO. **Reflections on the future development of education**. Paris: UNESCO, 1985. 291 p.
- UNESCO. **The work of the United Nations and its Specialised Agencies relating to Higher Education in Latin America**. Paris: UNESCO, 1963. 33 p.
- UNESCO. **The work of UNESCO in the field of Higher Scientific and Technological Education**. Paris: UNESCO, 1962. 8 p.
- VEIGA, Célia C. P. S. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Tese (Doutorado em educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, 2020.
- VEIGA, Célia C. P. S; FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. A proposição de cursos superiores de tecnologia para formação do trabalhador de novo tipo. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 139-157, 25 maio 2020.



A PRESENÇA DE EGRESSAS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Evely Cristine Pereira de Aquino
Leôncio José Gomes Soares

INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência na universidade pública no Brasil apresentam-se como um desafio às classes populares, que tiveram sua entrada nesse espaço impulsionada pelo processo de expansão do ensino superior, sobretudo a partir do início da década passada. A diversidade que hoje se apresenta na universidade chama atenção e nos provoca a refletir sobre políticas públicas, estratégias pedagógicas e de gestão acadêmica para atendimento desse público de modo a garantir sua entrada e permanência bem-sucedida no ensino superior. Nessa direção, e considerando os resultados de pesquisas sobre o perfil dos sujeitos que têm ingressado em cursos de licenciatura, este texto, fruto de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento¹, tem como objetivo refletir sobre a presença de mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um curso de Pedagogia em uma universidade pública. Trata-se de um curso presencial² com duração prevista de quatro anos.

O contato como docentes com histórias de vida de estudantes do curso de Pedagogia da universidade pública pesquisada revela o quanto suas trajetórias escolares estão entrelaçadas com suas trajetórias familiares e sociais. Pode-se dizer que é um grupo de origem popular, majoritariamente feminino e com uma faixa etária que varia dos 17 aos 60 anos, com diferentes percursos escolares. Questões de pesquisa emergiram a partir do contato com esse público, principalmente com as trajetórias das mulheres egressas da EJA. Quem são as mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia? Que fatores econômicos, sociais, étnico-raciais, escolares, familiares e pessoais facilitaram ou dificultaram o ingresso na universidade pública? Como aconteceu a entrada dessas mulheres na universidade e em quais circunstâncias? Quais táticas elas mobilizaram para potencializar o ingresso no ensino superior público? Em relação à vida acadêmica: quais são as experiências vividas e quais sentimentos têm despertado? Que situações enfrentaram/enfrentam na graduação? O que vislumbram como perspectivas profissionais após a conclusão do curso de Pedagogia?

Tais questões serão aprofundadas com o desenvolvimento da pesquisa. De modo a contribuir com as discussões sobre EJA e ensino superior, estruturamos esse texto em três partes: demarcação teórica da pesquisa com reflexões sobre os desafios de produzir pesquisa com mulheres no contexto de pandemia; apresentação da proposta teórico-metodológica e, finalmente, indicações de caminhos para a investigação e possíveis contribuições para o aprofundamento do campo de pesquisa sobre as relações entre EJA e ensino superior.

DEMARCAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A relação entre EJA e ensino superior é uma temática extremamente importante, principalmente no que tange à garantia do direito a esse nível de ensino, no entanto, pouco explorada (CRUZ, 2016;

¹ Pesquisa intitulada *Trajetórias socioeducacionais de mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia em uma universidade pública*, iniciada em 2020 na FAE/UFMG sob a orientação do professor Leôncio José Gomes Soares.

² Em virtude da pandemia da Covid-19 as aulas presenciais foram suspensas desde o mês de março de 2020. A instituição, então, adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

SANTOS, 2019; SILVA, 2015). De acordo com Santos (2016), é fundamental pesquisar a relação EJA e ensino superior de modo a dar visibilidade às trajetórias desses sujeitos e as suas demandas, que têm como principal característica o fato de serem trabalhadores-estudantes.

Estudos no campo da EJA têm apontado para a diversidade dos educandos e para as suas diferentes vivências, diferenças geracionais e relações com o mundo do trabalho (SOARES, 2019). Esses sujeitos partilham das mesmas origens socioeconômicas e étnico-raciais e têm como marca suas trajetórias humanas de negação de direitos sociais básicos, conforme adverte Arroyo (2011, p. 103):

Desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnico, culturais. O nome genérico “Educação de Jovens e Adultos” oculta essas identidades coletivas.

A pesquisa desenvolvida por Cruz (2016) nos oferece elementos para refletir sobre essas trajetórias humanas. O pesquisador realizou entrevistas narrativas com oito estudantes egressos da EJA que estavam matriculados em diferentes cursos de licenciatura em uma universidade pública e destacou: “As narrativas mostraram que os sujeitos que compõem essa pesquisa são pessoas que pertencem a uma família numerosa. Apontam também que a cor/raça predominante, autodeclarada pelos(as) entrevistados(as), é a preta/negra” (CRUZ, 2016, p. 63). Essa mesma pesquisa nos informa que a entrada na universidade tem sido alargada, sendo marcada pela presença crescente de mulheres.

Esse dado é importante porque desnaturaliza a imagem construída historicamente da mulher restrita ao espaço privado, ao ambiente doméstico. Nesse sentido, é revelada a urgência em pesquisar trajetórias socioeducacionais de mulheres egressas da EJA no ensino superior de modo a dar visibilidade a essas trajetórias de resistência das mulheres estudantes.

A pesquisa é realizada tendo por referência aportes teóricos sobre a EJA como um campo de direitos (ARROYO, 2011; SOARES, 2008; SOARES; PEDROSO, 2016). Referências sobre a relação das mulheres com a escolarização (BASTOS; EITERER, 2012; BASTOS; EITERER, 2018), discussão sobre uso do tempo e gênero (FONTOURA; ARAÚJO; BARAJAS, 2016) e a relação EJA e universidade (CRUZ, 2016; SANTOS, 2019; SILVA, 2015). Essa proposição visa também a realizar um diálogo com pesquisas que têm como campo empírico a universidade e que investigam a entrada e permanência de estudantes da classe popular no ensino superior público (SAMPAIO, 2011). Essa referência é relevante porque reúne pesquisas que têm como objetivo dar visibilidade às experiências dos estudantes do ensino superior e trabalha com a perspectiva de “afiliação à vida universitária”, conceito importante porque nos possibilita compreender quais estratégias os estudantes de origem popular têm desenvolvido para entrar e permanecer na universidade.

Integra também o processo de pesquisa sistematizar e confrontar referências sobre o perfil dos estudantes do curso de formação de professores (GATTI *et al.*, 2019) visto que o público investigado está matriculado em um curso de Pedagogia.

Acrescenta-se às intenções da pesquisa analisar os efeitos da pandemia sobre as mulheres investigadas, uma vez que o atual contexto tem apresentado grandes desafios em várias dimensões das vidas das mulheres, que tem repercutido nas relações que estabelecem com a escolarização, com o trabalho e nas relações intrafamiliares.

REFLEXÕES SOBRE MULHERES EGRESSAS DA EJA E O CURSO DE PEDAGOGIA

O ensino superior público no Brasil, apesar de ser reconhecido mundialmente, ainda não representa em números o espaço que tem atendido a maior parte dos estudantes brasileiros, dado destacado por Sampaio (2014) ao comparar o número de matrículas no setor público e no setor privado:

A antiguidade do setor privado e a sua participação majoritária no sistema nacional de ensino superior – quase 75% das matrículas e mais de 80% dos estabelecimentos – tornam o Brasil um caso singular no mundo, não obstante os processos globais de mercantilização, em especial, de privatização do ensino, ocorrerem em toda parte (SAMPAIO, 2014, p. 51).

Essa mercantilização do ensino tem atingido os cursos de formação de professores. A pesquisa de Gatti *et al.* (2019) mostra que a oferta dos cursos de Pedagogia em 2016 aconteceu, em sua maioria, em instituições privadas. Sendo 679.286 o total de estudantes matriculados no curso de Pedagogia. Destas matrículas, 126.265 estavam no sistema público e 553.021 no sistema privado. Eram 299.548 matrículas registradas no ensino presencial e 379.738 no ensino a distância. A pesquisa revela, ainda, que a maior parte das vagas dos cursos de formação de professores nas instituições públicas é ofertada no período diurno. Já as instituições privadas, em contrapartida, para os mesmos cursos, ofertam no noturno.

Os dados da região sudeste chamam atenção: “Mais grave é a situação dos cursos de Pedagogia, entregues quase que totalmente ao ensino privado de massa, que responde por 83,7% das matrículas, mais da metade delas no período noturno” (GATTI *et al.*, 2019, p. 122). Os estudantes que têm que conciliar trabalho e estudo fazem parte do grupo que tem engrossado as fileiras dos cursos noturnos. Além dessa questão, a autora nos desloca a pensar no que tem atraído os estudantes da Pedagogia a buscar a formação nas instituições privadas e nos oferece alguns elementos para refletir sobre essa situação:

O aumento de subsídios públicos para o setor, as baixas mensalidades cobradas principalmente na modalidade a distância, a maior oferta de instituições e, em especial, de cursos no período noturno, certamente têm constituído fortes atrativos para uma população que, tendo se beneficiado do aumento de renda do trabalho e da prosperidade social do início do século, quer continuar estudando. Trata-se de um segmento que também, não raro, se autoexclui da concorrência pelas vagas públicas, não só pelo reconhecimento da formação precária que recebeu na educação básica,

mas também por razão da distância social que o separa do universo cultural das universidades públicas (GATTI *et al.*, 2019, p. 133).

Na pesquisa realizada por Teixeira (2011), sobre a transição de estudantes de origem popular de escola pública para a universidade pública, verificou-se que esses estudantes em alguns momentos se autoexcluem do vestibular por pensarem que não seriam capazes de entrar na universidade: “É possível, então, compreender a baixa autoestima que, por vezes, pode levar esses jovens a desistirem da universidade antes mesmo de enfrentarem o vestibular, numa lógica de autoexclusão” (TEIXEIRA, 2011, p. 41).

Percebe-se que esse processo de autoexclusão destacado pelas pesquisas não se manifesta apenas na ordem do discurso, visto que a universidade, historicamente, tem sido um espaço negado aos “outros sujeitos” (ARROYO, 2012), aqueles marcados pelas suas origens raciais, sociais e econômicas, que estão nos lugares mais precarizados no mundo do trabalho. Considera-se que o processo de expansão do ensino superior contribuiu de forma significativa para a chegada desses “outros sujeitos” à universidade, uma vez que possibilitou uma mudança na configuração nesse nível de ensino, de modo que, como analisa Santos (2016), os “estudantes fora de faixa”, ocupassem esse espaço revelando novos contornos da garantia do direito à educação.

Ser “estudante fora de faixa”, na graduação, significa vivenciar a experiência do ensino superior em um processo concebido para atender pessoas situadas em um ciclo de vida distinto – a juventude – em atendimento a expectativas, finalidades e objetivos bem recortados e a elas dirigidos. Portanto, compreender os modos como o ensino superior acolhe os adultos, os atende e satisfaz, amplia a inteligibilidade dos limites e potencialidades de efetivação do direito à educação, para todas as pessoas, independentemente da idade, em um contexto no qual a presença deste segmento nas universidades e instituições de ensino superior é crescente (SANTOS, 2016, p. 7).

O aumento do número desse perfil de aluno retrata a diversificação do público no ensino superior que cada vez mais recebe estudantes das classes populares e oriundos de escolas públicas. Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 20) complementam essa constatação ao afirmarem que: “No avanço que tivemos com políticas de ações afirmativas e de apoio à diversidade, suspeita-se que, entre os que passaram a acessar o nível superior, haja um contingente representativo de egressos da EJA que chegaram à universidade”. Sendo assim, verifica-se também que uma parcela significativa de egressos da EJA tem chegado aos cursos de Pedagogia, como pode ser observado na tabela 1 elaborada por Gatti *et al.* (2019, p. 146):

Tabela 1. Licenciados: tipos de ensino médio concluído (Enade 2005; 2014)

Pedagogia Modalidade	2005		2014	
	N	%	N	%
Ensino médio tradicional	15.665	39,8	65.270	58,3
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	3.801	9,7	6.396	5,7
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	16.461	41,8	27.368	24,5
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	2.603	6,6	10.715	9,6

Outra modalidade	647	1,6	1.634	1,5
Sem resposta	182	0,5	480	0,4
Total	39.359	100,00	111.863	100,00

Fonte: Gatti *et al.* (2019, p. 146) – adaptado.

Ao comparar os dados do Enade de 2005 com os de 2016, Gatti *et al.* (2019) verificam uma mudança na faixa etária dos estudantes de Pedagogia, e sugerem que houve um sensível envelhecimento desse público: “Aumentam os da faixa de 30 a 39 anos (de 26,6% para 34,4%) e os dos grupos etários subsequentes, ainda que em proporções menores” (GATTI *et al.*, 2019, p. 155).

O número de mulheres nos cursos de formação de professores é expressivo e também pode ser atrelado ao aumento significativo desse público no ensino superior brasileiro. A pesquisa de Cruz (2016) chama atenção para o aumento significativo da presença feminina na universidade impulsionada por uma série de mudanças, desde as políticas educacionais brasileiras às lutas engendradas pelo movimento feminista. Essa presença se torna mais forte no curso de formação de professores.

Reconhecer o aumento do número de matrículas das mulheres na universidade, principalmente no curso de Pedagogia, não é suficiente. É importante investigar suas experiências e narrativas sobre esse processo de formação. No caso das mulheres egressas da EJA, os enfrentamentos que tiveram durante seus percursos na educação básica repercutem na universidade? Essas questões são importantes, sobretudo porque dizem respeito às trajetórias de mulheres estudantes e trabalhadoras.

OS DESAFIOS DE PESQUISAR MULHERES EGRESSAS DA EJA E AS IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO DE PANDEMIA

Pesquisas sobre mulheres estudantes da EJA têm revelado o quanto as desigualdades de gênero têm implicações na relação da mulher com os estudos (BASTOS; EITERER, 2018). A inserção precoce no trabalho doméstico, o cuidado com a família, a gestação e as relações patriarcais foram apontadas em depoimentos de mulheres na pesquisa de Eiterer, Dias e Coura (2014) como motivos tanto para o afastamento da escola, ainda na infância, quanto para a infrequência na EJA. Nesse sentido, a presença de egressas da EJA em curso superior nos desafia a investigar suas narrativas de modo a compreender como e de que forma elas têm conseguido permanecer na universidade pública.

Bastos e Eiterer (2012) realizaram uma pesquisa com cinco mulheres egressas do ensino médio na EJA, na UFMG, e verificaram que, mesmo que as entrevistadas fossem de classes sociais distintas, as relações de gênero marcaram seus percursos escolares. Sendo assim, as causas de abandono escolar aconteceram, sobretudo, relacionadas ao âmbito familiar: interdição dos pais ou maridos; nascimento dos filhos; inserção no mundo do trabalho; cuidado com os pais; filhos e netos. A frequência às aulas na turma de EJA do ensino médio era condicionada por essas mesmas questões, associadas também às suas jornadas triplas de trabalho, visto que, após as aulas no período noturno, ainda tinham que cuidar das tarefas de casa.

A situação das mulheres que participaram da pesquisa mencionada não difere das mulheres estudantes do ensino superior, mesmo quando não tiveram trajetórias escolares na EJA, como é o caso de três estudantes universitárias pesquisadas por Uripia e Sampaio (2011), que resultou no artigo intitulado “Mães universitárias”. São jovens que ficaram grávidas durante a graduação e se viram desafiadas a conciliar estudos e maternidade. A pesquisa aponta como principais conclusões a importância da flexibilização dos currículos e tempos dos cursos de graduação para atendimento das mães universitárias; de políticas de assistência estudantil efetivas no acolhimento dessas mães e de seus filhos para que consigam dar continuidade aos estudos.

No primeiro contato com as narrativas das mulheres investigadas em nossa pesquisa ficou evidente que mesmo no ensino superior os desafios que vivenciaram na EJA permanecem pelo fato de serem mulheres. Essa constatação está relacionada à discussão sobre uso do tempo e gênero. Qual o tempo que as mulheres estudantes dispensam para o seu processo de escolarização? Qual é o tempo dispensado para as demandas do trabalho reprodutivo? Quais são as tensões que emergem nas relações entre esses tempos? Uma primeira demarcação conceitual a ser considerada para dialogar com essas questões é a dimensão trabalho reprodutivo e trabalho produtivo e, nesse sentido, Pinheiro (2016) nos auxilia ao revelar que:

Por trabalho reprodutivo, entende-se a realização de atividades de cuidados com familiares, crianças, idosos, pessoas doentes ou com deficiência, bem como daquelas atividades chamadas comumente de afazeres domésticos e que englobam tarefas como lavar e passar roupas, cozinhar, limpar a casa, limpar o jardim, lavar louças, entre outras, realizadas no espaço da própria residência e sem qualquer tipo de remuneração (PINHEIRO, 2016, p. 61).

O trabalho reprodutivo envolve as atividades de cuidado que historicamente são desempenhadas pelas mulheres. Essa realidade contribui para o aprofundamento das desigualdades de gênero. Conforme salientado por Barajas (2016), a sobrecarga de trabalho não remunerado para as mulheres interfere no acesso aos direitos sociais básicos, como, por exemplo, assegurar seu processo de escolarização:

O trabalho doméstico e de cuidados, não remunerado, é uma das áreas na qual se observa com mais clareza essa desigualdade. O desequilíbrio na divisão das responsabilidades do lar, por exemplo, repercute diretamente nas possibilidades, para as mulheres, de ter acesso a empregos no setor formal da economia, decorrendo disso que se vejam limitadas no tocante às prestações de seguridade social, que sejam empregadas em setores econômicos de baixa remuneração e tenham menos tempo para receber uma educação formal, entre outros. Este último aspecto é especialmente grave no caso das meninas (BARAJAS, 2016, p. 21).

Em diálogo com essa referência, apresentamos reflexões acerca dos relatos das mulheres da pesquisa tanto em situação de aula quanto em contatos informais. Elas revelam que com muita dificuldade conciliam os estudos com o trabalho reprodutivo e o trabalho produtivo. Em uma roda de conversa sobre “saúde mental em tempos de pandemia” promovida pela universidade pesquisada, em

março de 2021, uma estudante egressa da EJA pediu a palavra e com muita emoção relatou que é uma profissional da área de saúde e que tem ficado extremamente cansada, angustiada e fragilizada nesse momento. Ela acrescentou que tem passado por desafios ainda maiores em casa porque o companheiro se tornou alcoólatra e já a agrediu. Outra situação narrada diz respeito ao cuidado com as filhas pequenas que estão no ensino fundamental. Com o período de suspensão das aulas presenciais, as crianças estão em casa e ela auxilia nas atividades escolares remotas.

Do relato da estudante emergem situações que são vivenciadas por outras mulheres brasileiras, conforme apresentado na pesquisa intitulada *Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia*, realizada pelas organizações Gênero e Número e SOF Sempre Viva Organização Feminista. Tal pesquisa foi desenvolvida no período de 27/04/2020 a 11/05/2020, com aplicação de questionários em diferentes estados brasileiros e análise de 2.641 respostas. Verificou-se que, na pandemia, houve um aumento da carga de trabalho para as mulheres e constatou-se que 50% das mulheres pesquisadas passaram a cuidar de alguém neste período pandêmico. Esse “alguém”, contudo não se resume aos membros mais próximos da família, visto que inclui parentes distantes e vizinhos.

Outro dado que chama atenção na pesquisa mencionada foi o aumento da violência doméstica, também relatado pela estudante durante a roda de conversa. Isso pode ter acontecido devido ao maior tempo de convívio da mulher com o seu companheiro agressor no ambiente doméstico. As recomendações de isolamento social aliadas à realização das atividades de trabalho e estudo de forma remota de certa forma limitaram os deslocamentos de algumas mulheres e a mobilização das redes de apoio.

Todo o contexto apresentado tem implicações na forma como as mulheres se relacionam com a escolarização. Diante desse cenário tão complexo, retomamos a questão: qual é o tempo por elas dispensado aos estudos? Essa questão deve ser levada em consideração na pesquisa vinculada à discussão sobre a participação das estudantes nas aulas remotas.

As questões apresentadas interrogam a universidade a pensar de forma política e pedagógica no acolhimento e atendimento de mulheres estudantes. Quando voltamos o nosso olhar para o percurso das mulheres egressas da EJA, somos implicados a percebê-las a partir de toda contribuição da educação popular, ao reiterar que os processos educativos devem considerar os conhecimentos, experiências e leituras de mundo dos seus sujeitos. Soares e Pedrosa (2016) ressaltam o legado que a Educação Popular deixou à EJA para a centralidade dos sujeitos no processo educativo.

Coerente com essa questão, os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não têm se adequadado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 259).

A EJA avançou teoricamente nessa discussão e tem ganhado espaço institucionalmente, inclusive na universidade com a criação dos núcleos de EJA e com experiências de formação de educadores para a atuação nesse nível de ensino (SOARES, 2008). Outro ganho em termos de pesquisa foi a criação do Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que, com mais de 20 anos de atuação, vem contribuindo com a construção do campo teórico sobre a EJA.

O olhar diferenciado para os sujeitos egressos da EJA também está presente no ensino superior? Como as mulheres egressas da EJA têm percebido essa dimensão a partir de sua inserção em uma universidade pública? Essas questões configuram-se como uma lacuna no campo de pesquisa sobre EJA. Nesse sentido, a pesquisa em curso visa a contribuir com o desvendamento de questões relacionadas às mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia em uma universidade pública.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A investigação tem como referência teórico-metodológica a história oral (MEIHY; HOLANDA, 2011) e a pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013). A produção de dados ocorrerá a partir da aplicação de questionário para o levantamento quantitativo do número de estudantes egressas da EJA no curso de Pedagogia, da análise dos memoriais de formação que as estudantes produzem no curso, grupos reflexivos com a mediação dos pesquisadores e a realização de entrevistas narrativas (TEIXEIRA; PÁDUA, 2018). Todas as estratégias de produção de dados serão realizadas virtualmente devido à pandemia da Covid-19.

Serão analisadas, a partir das referências da pesquisa (auto)biográfica, histórias de vida de mulheres egressas da EJA que cursam Pedagogia em uma universidade pública, focalizando suas trajetórias de escolarização, no âmbito da educação básica, e experiências no ensino superior. A pesquisa (auto)biográfica nos possibilita ter um olhar cuidadoso para as narrativas orais e escritas das mulheres investigadas e nos convida a ter uma discussão teórica sobre memória, visto que os sujeitos, ao narrarem suas experiências, recorrem às suas lembranças. Por se tratar de uma investigação com mulheres a partir de um olhar sobre suas trajetórias, consideramos o conceito de “memória coletiva”, de Maurice Halbwachs (2003), adequado ao perfil pesquisado. De acordo com Halbwachs (2003), a memória é construída a partir das relações que os sujeitos estabelecem com os grupos dos quais fazem parte.

O conceito memória coletiva acende o debate sobre a relação individual e coletivo. No entanto, ao se tratar da reflexão proposta por Halbwachs (2003), somos provocados a pensar na impossibilidade de uma memória estritamente individual porque há uma profunda imbricação entre as duas. As memórias são (re)construídas a partir das vivências do tempo presente, na relação com nossos grupos de referência e espaços que estamos inseridos. Nessa perspectiva, ao pesquisar mulheres egressas da EJA, é possível que apareçam em suas memórias as relações que estabelecem com suas origens

familiares, seus percursos escolares e os vínculos e estratégias coletivas e individuais que são criadas para a inserção e permanência no ensino superior.

A análise dos memoriais ocorrerá porque foi a partir da leitura deles, enquanto docentes, que tivemos acesso às trajetórias das estudantes egressas da EJA. Durante o curso de Pedagogia, da universidade na qual a pesquisa é realizada, especificamente no segundo período, os estudantes são orientados nas aulas de Pesquisa em Educação a escrever um memorial. No processo de orientação nas aulas e da própria produção dos textos, os estudantes são mobilizados a rememorar suas trajetórias escolares e repensar o seu lugar na universidade. Compreendemos que a instituição, ao solicitar o memorial, considera a escrita de si como parte da formação do pedagogo e, como registrado na ementa, na “formação do acadêmico-pesquisador”.

Embora na ementa do curso não seja explicitado conceitualmente o tipo de memorial a ser produzido pelos estudantes, será adotada na pesquisa a nomenclatura “memorial de formação” de acordo com a definição de Passeggi (2010). A autora faz a distinção de dois tipos de memoriais. Um é o memorial acadêmico, aquele produzido por professores e pesquisadores para a progressão na carreira universitária. O outro tipo é o memorial de formação, aquele que é produzido nos cursos de formação inicial ou continuada.

O memorial de formação ganha um lugar de destaque na pesquisa porque, como uma produção acadêmica autobiográfica reflexiva (PASSEGGI, 2010), possibilita aos sujeitos o conhecimento de suas histórias, de expressão de suas singularidades, de reflexão sobre suas trajetórias de vida e de escolarização e de dizer sobre vivências que em alguns momentos não são ditas em sala de aula. Câmara e Passeggi (2013, p. 31) ao destacarem as potencialidades do memorial como fonte de pesquisa, concluíram que esse material se configura também como “dispositivo de formação e de (auto)avaliação”.

Como forma de explorar a dimensão formativa do memorial e de dar continuidade ao processo de reflexão sobre si, propõe-se na pesquisa a constituição de um “grupo reflexivo de mediação biográfica”, inspirado no trabalho de Passeggi e Gaspar (2013):

O grupo reflexivo de mediação biográfica é um espaço-tempo de construção de conhecimentos, constituído por pessoas que pertencem a um mesmo grupo social (estudantes, professores, profissionais liberais) e que se reúnem com o objetivo de refletir sobre suas experiências, a fim de melhor compreender a historicidade de suas aprendizagens e modificar as relações consigo mesmo e com o outro, percebendo-se enquanto sujeitos históricos. O grupo admite, como hipótese, que ao narrar e refletir sobre o que foi significativo para a formação intelectual e profissional, a pessoal não muda os fatos, mas pode situá-los historicamente e lhes dá uma nova interpretação (PASSEGGI; GASPAR, 2013, p. 68).

O grupo será constituído pelas mulheres participantes da pesquisa. A partir da mediação dos pesquisadores, serão apresentadas ao grupo questões que aparecem em seus memoriais e sobre as suas vivências como estudantes do ensino superior, dimensão que não foi suficientemente abordada

nos memoriais, visto que foram produzidos quando as estudantes estavam no início da graduação. As atividades do grupo terão a duração de um semestre.

Combinadas à análise dos memoriais e às atividades do grupo reflexivo, serão realizadas entrevistas narrativas com as mulheres pesquisadas. Ao narrarem suas experiências, as pessoas mobilizam as suas memórias e selecionam fatos que consideram importantes para serem expostos. Teixeira e Pádua (2018), ao refletirem sobre o trabalho com narrativas, salientam que a narrativa é produzida a partir de um encontro intersubjetivo entre uma pessoa disposta a narrar e a pessoa disposta a ouvir de forma atenta e cuidadosa. Sendo assim, é importante considerar o lugar de fala de quem narra e de quem escuta.

Uma das primeiras preocupações que surgem quando falamos do trabalho com narrativas em pesquisa é o entendimento de que é preciso saber quem narra e de onde narra, os ditos lugares de fala, como também é preciso saber para quem o narrador está falando. Em outros termos, é preciso situar e conhecer para quem está dirigindo o relato de quem narra. Quem acolhe a narrativa o faz, também, de um certo lugar, a partir de um sistema de compreensão do mundo, dos acontecimentos, dos sujeitos. A escuta, tanto quanto a fala, depende dos interesses e sensibilidade dos interlocutores, visto que ambos são igualmente sujeitos que dão sentido e interpretam seus viveres e os acontecimentos à sua volta. No trabalho com narrativas na pesquisa, está em pauta uma interlocução situada em contextos e lugares de fala e de escuta, está em pauta o que a situação discursiva representa ou significa para quem narra e para quem escuta. Trata-se, aqui, de um encontro intersubjetivo (TEIXEIRA; PÁDUA, 2018, p. 257-258).

Essa consideração das autoras é interessante porque revela uma concepção de conhecimento científico, em que o dado não está disponível *a priori*, mas sim é produzido a partir do encontro, da relação pesquisador/pesquisados. Na pesquisa com narrativas, considera-se o lugar do pesquisador e as implicações desse lugar na interlocução. As autoras acrescentam que as narrativas nos possibilitam acessar as singularidades dos sujeitos e o social dentro dessas singularidades.

A opção metodológica por narrativas foi feita em pesquisas sobre trajetórias de estudantes do ensino superior. Nessa direção, destacam-se as pesquisas de Cruz (2016) e de Santos (2019) com sujeitos egressos da EJA, sendo que a de Cruz (2016) teve como foco sujeitos que estavam na graduação e a de Santos (2019), de sujeitos diplomados no ensino superior.

Por fim, ressaltamos que todo o material resultante das entrevistas e dos diálogos nos encontros do grupo reflexivo será transcrito e devolvido às mulheres da pesquisa para conferência. Nesse momento, elas serão autorizadas a corrigir, suprimir ou acrescentar informações para a melhor compreensão do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres têm vivenciado situações dramáticas, que já eram experimentadas antes e que foram agravadas no período da pandemia da Covid-19. Essa dimensão foi acrescentada às intenções de pesquisa devido ao perfil do público investigado por várias questões. Primeiro, estamos diante de um possível aprofundamento das desigualdades sociais, conseqüentemente, as educacionais. Segundo, as mudanças no mundo do trabalho e com o trabalho doméstico poderão afetar a presença das mulheres tanto na EJA quanto no ensino superior. Com as medidas de isolamento social e suspensão de atividades presenciais em instituições essenciais, tais como a creche e a escola, houve concentração do trabalho no ambiente doméstico. Terceiro, conforme apresentado em reportagens e pesquisas, houve um aumento da violência de gênero. Todas as situações explicitadas têm implicações no processo de escolarização das mulheres.

A partir das questões apresentadas na pesquisa espera-se contribuir com reflexões e formulações de políticas públicas de acesso e permanência de estudantes egressas da EJA no ensino superior público e fornecer subsídios para pensar o currículo do curso de Pedagogia. Espera-se contribuir também com reflexões sobre relações de gênero, cuidado e escolarização uma vez que a pesquisa de doutorado em andamento tem como foco trajetórias de mulheres, dimensão que não tem sido suficientemente abordada em pesquisas sobre egressos da EJA no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo H. Q.; MIRANDA, Shirley A. **Miguel González Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARAJAS, Maria de la Paz López. Avanços na América Latina na medição e valoração do trabalho não remunerado realizado pelas mulheres. In: FONTOURA, Natália; ARAÚJO, Clara; BARAJAS, Maria de la Paz López *et al.* (org.). **Uso do tempo e gênero**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170904_uso_do_tempo_e_genero.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BASTOS, Ludimila Corrêa. EITERER, Carmem Lucia. Trabalho doméstico, relações de gênero e educação de adultos. **Trabalho & Educação**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 223-243, 22 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810>. Acesso em: 21 maio 2020.
- BASTOS, Ludimila; EITERER, Carmem Lucia. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. In: EITERER, Carmem Lucia; CAMPOS, Rogério C. (org.). **Sujeitos sociais, processos educativos e enfrentamento da exclusão**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- CRUZ, Neilton Castro da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. Tese (Doutorado) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2016.
- EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D’arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 10 maio 2020.

- GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GÊNERO E NÚMERO; SOF. Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. **Relatório de Pesquisa**, 2020. Disponível em: <http://mulheresnapanemia.sof.org.br/sobre/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.
- MEIHY, José C. S. B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 24, 2019.
- PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- PINHEIRO, Luana Simões. Determinantes da alocação de tempo em trabalho reprodutivo: uma revisão sobre os achados em pesquisas nacionais e internacionais. *In*: FONTOURA, Natália; ARAÚJO, Clara; BARAJAS, Maria de la Paz López *et al.* (org.). **Uso do tempo e gênero**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170904_uso_do_tempo_e_genero.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.
- SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 29, n. 84, fev. 2014.
- SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011.
- SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação superior ainda que tardia**: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. Tese (Doutorado) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2019.
- SANTOS, Geovania Lúcia. Educação superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA. *In*: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: EdUnicamp, 2016. v. 1. p. 1-10.
- SILVA, Neilton da. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s.l.], v. 3, n. 5, 2015.
- SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, out./dez. 2016.
- SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.
- SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba, PR: CRV, 2018.
- URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Mães universitárias: transitando para a vida adulta. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA AVALIAÇÃO

Marina Piason Breglio Pontes
Mônica Piccione Gomes Rios

No Brasil, o sistema nacional de avaliação em vigor foi instituído em 2004 e intitulado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), concebido sob conceitos formativos e emancipatórios (BRASIL, 2004). Composto por três instrumentos avaliativos, o SINAES avalia as instituições, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes (ENADE).

Para Dias Sobrinho (2003, p. 177), a avaliação é “uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo”, não devendo ser tratada ou conduzida como mera medida para fins de comparação e discriminação, sendo necessário colocá-la em questão e produzir significados.

O autor assegura que cabe à avaliação um dos papéis centrais na formulação de novas políticas e/ou reformas educacionais, assumindo um papel fundamental em um momento de se repensar a Universidade, em um contexto social em que as mudanças se dão em espaços de tempo cada vez mais breves, acentuando sua relevância nos aspectos sociais, ambientais, políticos, econômicos e de convivência entre as pessoas, bem como as disrupções geradas pela evolução tecnológica e as mudanças perceptíveis na demografia, fortemente marcada pelo envelhecimento populacional. Esse cenário de mudança exige a construção de novos saberes e a preparação de novas gerações habilitadas para absorvê-los (MARCOVITCH, 2018).

O documento original do SINAES trazia fundamentos emancipatórios e formativos, valorizando a Avaliação Institucional (AI) e respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas e seu entorno. Porém, ao longo dos anos, à medida que a regulação centrada nas expectativas e necessidades do mercado ganha destaque, alterações foram sendo realizadas nos regulamentos que orientam o SINAES, e a avaliação passou a ter caráter fortemente regulador, tendo o seu potencial transformador enfraquecido, o que compromete o desenvolvimento qualitativo da educação, incluindo o estímulo ao espírito científico e ao pensamento reflexivo.

Aspecto fundante para esse pensamento reflexivo é a presença atuante do tripé das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão. A indissociabilidade entre eles foi reafirmada com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor, aprovada em 1996, ainda inclui, como um dos princípios da educação superior, a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na universidade.

O contexto social, político e econômico vivido pelo Brasil nas últimas décadas do século XX, bem como no início do século XXI, traz à tona a obrigação das Instituições de Ensino Superior (IES) de serem socialmente responsáveis e de desenvolverem uma relação democrática, organizada em torno de valores éticos e de cidadania, o que coloca em pauta a extensão universitária, canal preferencial das IES para operacionalizar a sua função social, o que demanda avaliação. O que está em questão é: qual avaliação? Como avaliar a extensão universitária? Quem avalia?

A extensão universitária tem suas raízes no continente europeu, no século XIX, no entendimento de que a universidade tinha o dever social de contribuir para a comunidade a que pertencia. Também

há raiz nos conceitos norte-americanos de que a universidade deve ser uma instituição capaz de prestar serviços qualificados à comunidade (PAULA, 2013). A perspectiva de prestação de serviços qualificados implica, necessariamente, avaliação. A considerar a trajetória da extensão universitária, ao longo dos anos no Brasil, constata-se que se constituiu, nesta segunda década do século XXI, em uma prática ampla e diversa nas IES em todo o país. Dessa maneira, é fundamental que se avalie suas ações junto à sociedade.

No Brasil, os primeiros registros datam de 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído por meio do Decreto n. 19.851 (BRASIL, 1931), que apresentava a extensão como a difusão de conhecimento e solução de problemas sociais, por meio de cursos e conferências de caráter social. Já em 1961, a LDB aprovada reforça um posicionamento unilateral de difusão do conhecimento, estabelecendo uma proposta de extensão que consistia em cursos a serem ministrados, minimizando a ideia de solidariedade e cooperação com a sociedade que existia até então.

Nos dias atuais, para além do SINAES, onde em nível documental, está expressa a avaliação da extensão universitária, entre as dimensões da avaliação institucional, destaca-se a atuação dos fóruns nacionais de extensão universitária constituídos no país, que tiveram e ainda têm papel ativo nos debates junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em busca de critérios para o desenvolvimento de atividades de Extensão Universitária nas IES.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987, é importante ator para o reconhecimento atual da política de extensão nas universidades, objetivando articular a extensão com a pesquisa e o ensino, destacando a interdisciplinaridade e integrando diferentes áreas do conhecimento (FORPROEX, 1987).

Já o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (FOREXT) foi criado em 1999, reafirmando a forte vinculação entre a extensão e a identidade comunitária de suas instituições e se declaram seus princípios. O FOREXT centra suas atividades na concepção, gestão, planejamento e avaliação da extensão.

O último fórum a ser constituído, em 2003, foi o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares (FOREXP), buscando valorizar a extensão nas universidades particulares brasileiras.

Desde então, os três fóruns participam ativamente dos debates junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em busca de critérios para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária nas IES.

Com a promulgação da Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), houve alteração na dinâmica das universidades, ao estabelecer as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, determinando que as atividades de extensão componham parte da carga horária curricular dos cursos de graduação. Fica ainda mais latente nas universidades o debate acerca da extensão como parte integrante do processo de formação dos estudantes, tornando a antiga premissa da indissociabilidade mais próxima e necessária do que antes se afigurava.

Considerando a necessidade de a avaliação da extensão universitária avançar, em vista de sua envergadura e considerando sua articulação com o ensino e a pesquisa nas universidades brasileiras, o objetivo deste estudo é investigar como se dá a avaliação da extensão universitária, a partir da implantação do SINAES, considerando os principais fóruns nacionais nesse quesito.

O levantamento bibliográfico, realizado nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), revelou não haver artigos, teses ou dissertações que tratem da avaliação da extensão universitária, no âmbito dos fóruns nacionais, em tempo de SINAES. Cabe lembrar que, em se tratando de fontes *on-line*, este levantamento considerou a fotografia disponível em maio de 2020, quando foi atualizada pela última vez.

Verificou-se que, no que tange a teses e dissertações, somente a partir do ano de 2009, foram encontrados trabalhos que discutiam a avaliação no contexto da extensão universitária, apesar do volume considerável de produções anteriores a esse ano, tanto no campo da avaliação, quanto no campo da extensão universitária. Já os artigos científicos datam a partir de 2004, ano em que o SINAES foi promulgado. Interessante destacar que não foi encontrada outra pesquisa que discuta a avaliação da extensão sob o ângulo da política pública, pensando a área como um todo, e sim abordagem da avaliação de projetos específicos, estudos de caso, em que pese a relevância do tema nas discussões atuais, o que indica que há, de fato, uma lacuna referente a pensar a avaliação da extensão de modo organizado e sistematizado.

A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, considerou os dados quantificáveis, e o processo de análise sobre a avaliação das atividades de extensão realizada pelos fóruns nacionais deu-se à luz das dimensões do SINAES.

A verificação do posicionamento dos principais fóruns nacionais e a contribuição de cada um deles para a construção das diretrizes e premissas para a avaliação da extensão universitária, identificando caminhos possíveis para que seja mais completa, coesa, útil e justa, se constitui em um contributo importante para o entendimento dos avanços e fragilidades da avaliação da extensão universitária nessa segunda década do século XXI, como contribuição para que seus *stakeholders* continuem avançando, no sentido de pensar a universidade e a formação integral dos alunos, em conjunto com a comunidade que a cerca.

A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A avaliação institucional, como função social que visa a contribuir para a democratização do conhecimento e da educação para a cidadania, em um processo contínuo, deve ser parte do cotidiano universitário e permear todos os departamentos e unidades acadêmicas, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), sua missão e suas ações relacionadas ao fazer acadêmico. Essa função social também é lembrada por Dias Sobrinho (2004):

A Educação Superior deve ser avaliada não simplesmente a partir dos critérios do mundo econômico e não somente com instrumentos que matematizem a qualidade sob as justificativas de desempenho, eficiência e produtividade, mas, sobretudo, deve colocar em julgamento os significados de suas ações e construções com relação às finalidades da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 722-723).

A extensão universitária, por seu papel importante e diverso na educação superior, requer avaliação, visto o compromisso da IES, apesar da complexidade que isso impõe. Ristoff (2000) apontava, já na década de 1990, que não havia modelo pronto de avaliação, sendo necessária sua construção coletiva pelos especialistas e envolvidos no assunto. A avaliação da extensão universitária precisa estar alinhada e incorporada à cultura da instituição e aos diversos instrumentos da avaliação institucional, tendo como base a missão e a visão da IES e sua realidade local.

Uma avaliação ampla das diversas ações da extensão pode colocar luz na credibilidade de suas ações, legitimando a extensão universitária como processo educativo, cultural e científico, e viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. No aspecto quantitativo, podem ser revelados quantos indivíduos foram atingidos por cada projeto ou ação extensionista, direta e indiretamente, e quantos alunos e docentes foram envolvidos, entre outros indicadores. No aspecto qualitativo, é possível revelar as mudanças produzidas pela ação junto a todas as pessoas envolvidas, na universidade e na sociedade. A avaliação qualitativa gera “condições e situação para o contínuo desenvolvimento e transformação da realidade avaliada e dos indivíduos nela implicados, reconhecendo neles a prerrogativa de serem sujeitos ou atores desses processos em suas relações sociais” (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 83).

Não há, no âmbito dos órgãos do governo, uma avaliação sistematizada e focada na extensão universitária, como existe nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela CAPES, ou como nos cursos de graduação, pelo INEP, apesar de ser apontada como importante nos sistemas avaliativos da educação superior, desde a iniciativa do PAIUB, na década de 1990.

Durante o processo de formulação do SINAES, diversas consultas públicas foram realizadas, com a participação ativa do FORPROEX e do FOREXT. De fato, no documento de criação do SINAES, por diversas vezes, a extensão é citada e aparece, ao lado do ensino e da pesquisa, como foco de avaliação e como pilar importante no processo. A extensão e o compromisso social da IES são citados no contexto, nos objetivos e, sobretudo, na avaliação institucional, interna e externa, como ferramenta para análise da qualidade da instituição.

O FOREXT (2013) entendia que o documento do SINAES considerava a Extensão atividade-fim da universidade, e que esta deveria pautar-se em valores educativos, priorizando a integração com o ensino e a pesquisa, com avaliação dos impactos das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento local, regional e nacional.

A avaliação, nesse contexto, deveria abordar três níveis inter-relacionados, considerando a realidade de cada IES: o compromisso institucional com a estruturação e efetivação das atividades de

extensão; o impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; e os processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão.

No entanto, nos primeiros anos de realização do SINAES, os indicadores sugeridos não foram efetivamente postos em prática, visto que não havia espaço para eles nos instrumentos de balizamento da avaliação institucional, muito focados no ensino e na pesquisa.

Somente em 2017, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) do MEC constituiu um comitê gestor, por meio da Portaria n. 670, para análise, revisão e adequações dos instrumentos de avaliação externa, tanto para credenciamento, quanto recredenciamento ou transformação da organização acadêmica (BRASIL, 2017).

Os novos instrumentos apresentados contemplam as dez dimensões avaliativas do SINAES, agrupando-as em cinco eixos, por afinidade, e definindo indicadores e critérios de análise para cada um deles. A extensão é apontada em dois eixos diferentes, totalizando três indicadores voltados à temática. No eixo 2 – Desenvolvimento Institucional, é contemplada pelo Indicador 2.1 – Missão, objetivos, metas e valores institucionais, com critérios que avaliam, de maneira geral, o quanto as políticas de ensino, pesquisa e extensão estão alinhadas ao PDI e se traduzem em ações institucionais.

Outro eixo que leva em consideração a extensão universitária é o Eixo 3 – Políticas Acadêmicas, em dois de seus indicadores. No indicador 3.5 – Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão, busca-se verificar, sobretudo, em que medida as ações acadêmico-administrativas para a extensão são alinhadas às políticas estabelecidas e se comprometem com a melhoria das condições sociais da comunidade externa, com divulgação e programa de bolsas. No indicador 3.9 – Comunicação da IES com a comunidade externa, são levadas em consideração as políticas relacionadas à divulgação dentro e fora da IES, nas diversas instâncias, incluindo os programas de extensão.

Apesar de não constituir, em si, um instrumento eficiente de avaliação da extensão universitária, os instrumentos aprovados em 2017 e vigentes ainda durante o ano de 2020 apresentam aos avaliadores questões até então desconsideradas no processo de AI, o que constitui avanço para a área, ainda que tímido.

Uma alteração significativa na dinâmica das universidades veio em 2018, com a promulgação da Resolução n. 7, estabelecendo as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, determinando que “[...] as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018), colocando prazo de três anos para que as IES se adaptem.

De acordo com a resolução, os PPP dos cursos de graduação devem “[...] ressaltar o valor das atividades de Extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação” (BRASIL, 2018), considerando como modalidades de Extensão: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; e V - prestação de serviços.

Para organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados, o documento dispõe, ainda, que as atividades de extensão tenham sua proposta, desenvolvimento e conclusão devidamente registrados, documentados e analisados, exigindo maior atenção à sua avaliação. Fica explícito, portanto, que a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, considerando o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade e a participação dos parceiros e outras dimensões acadêmicas institucionais.

De acordo com a resolução, que entra em vigor a partir de dezembro de 2021, na prática, no ano letivo de 2022, fica o INEP instruído a considerar, para efeitos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e reconhecimento, no âmbito da avaliação institucional, o cumprimento dos 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação como carga horária mínima dedicada à extensão, a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa e a presença dos docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Apesar das inúmeras ações para avançar os conceitos e definições sobre como avaliar as ações da extensão, há, ainda, poucos critérios e modelos que possam, de modo claro, avaliá-la efetivamente. Por suas particularidades, a extensão universitária não pode ser avaliada utilizando-se os mesmos instrumentos que são empregados para a avaliação do ensino ou da pesquisa. Assim, se faz importante a construção de instrumentos a partir dos quais seja possível, também

[...] identificar fragilidades, fortalecer os vínculos com o ensino e a pesquisa, direcionar a elaboração das políticas institucionais, projetar as ações da universidade dentro e fora dela, segundo o contexto social no qual ela se encontra (ARROYO, 2010, p. 76).

Esse pano de fundo trouxe à tona nas universidades e nos espaços de reflexão, como os fóruns, o debate acerca das ações de extensão como parte integrante, de fato, do processo de formação dos estudantes, tornando a antiga premissa da indissociabilidade mais próxima e necessária do que nunca. Pensar na qualidade da extensão que se realiza é igualmente importante, deixando ainda mais latente a necessidade de avaliação da extensão universitária, de modo claro, amplo e que considere todas as suas particularidades, desafio ainda a ser superado.

A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO FORPROEX, DO FOREXT E DO FOREXP

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras foi o primeiro dos fóruns a ser instituído, em 1987, então intitulado Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. É uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, que visa à transformação social para o exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Historicamente, manteve postura de privilegiar as IES públicas, não oferecendo espaço

para que as IES de outras naturezas pudessem participar das discussões. Nesse sentido, no início do século XXI, dadas as proporções das demais instituições, tanto em números, quanto em ações e atuação social, tanto as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) quanto as IES particulares optaram por criar fóruns específicos. Surgem, então, o FOREXT, em 1999, e o FOREXP, em 2003.

O documento que oficialmente deu início ao FORPROEX destacou o papel da extensão e contribuiu para a definição de seu conceito, que entende a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que se articula com o ensino e a pesquisa de forma indissociável e que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 1987). O delineamento referente à conceituação da extensão, em 1987, foi determinante para, nos anos seguintes, a Constituição Federal considerar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como para outras ações de órgãos governamentais, em especial o MEC, com projetos e normativas acerca do tema.

Já no ano de sua criação, o fórum deixava clara a sua marca de atuação junto às instâncias do governo, sugerindo ao MEC que, em sua estrutura organizacional, criasse um órgão de caráter representativo, responsável pela extensão, com a definição de um fundo especial para financiamento de programas/ projetos de extensão. Sugeria, ainda, o restabelecimento do sistema de bolsas de extensão do MEC, nos mesmos níveis das bolsas de iniciação científica e de monitoria, além das bolsas próprias já existentes em algumas IES públicas ou bolsas oferecidas por outras agências.

Marco importante da atuação desse fórum se deu em 1998, com o lançamento do Plano Nacional de Extensão, elaborado pelo FORPROEX, publicado pelo MEC em 1999 e atualizado para a sua versão final em 2001. O plano reforça a importância da extensão nas universidades tanto quanto da pesquisa e do ensino, cumprindo o princípio básico da indissociabilidade entre eles. A extensão é vista como essencial na formação de cidadãos, bem como na qualificação dos docentes. Destacando os conceitos de Paulo Freire, afirma que a produção do conhecimento via extensão é mais rica por considerar o saber popular e a população como sujeito. Com esses princípios, a produção do conhecimento se faria no intercâmbio “de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (FORPROEX, 2001, p. 3-4).

Considerando a importância da avaliação para a extensão, o FORPROEX criou, em 1999, um Grupo Técnico de Avaliação, posteriormente intitulado Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE), com o objetivo de construir uma proposta de avaliação da extensão universitária, espaço que pensa a avaliação na área até os dias atuais, tendo contribuído com diversos documentos, livros e publicações que propõem critérios, diretrizes e indicadores para o avanço do campo avaliativo.

Em 2012, foi publicada a Política Nacional de Extensão Universitária, uma iniciativa do FORPROEX, que trazia materialidade ao compromisso das universidades signatárias “com a transformação da universidade pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (FORPROEX, 2012, p. 7). O documento considerava, ainda, que era

necessário a “transformação da Extensão Universitária em um instrumento efetivo de mudança da Universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia” (p. 18).

Como desdobramento da CPAE, no ano de 2015, foi instituído pelo FORPROEX o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Indicadores de Avaliação da Extensão. Ao final de dois anos, o grupo de trabalho destacou que, além do fornecimento de indicadores de referência para a avaliação e a gestão da extensão universitária, foi possível propor indicadores que apoiem na elaboração de uma matriz orçamentária para a extensão universitária nas diversas instituições e associações. Essa é a publicação mais recente encontrada nos materiais e publicações desse fórum, no que se refere à avaliação da extensão universitária.

As contribuições do FORPROEX para as discussões acerca da avaliação da extensão universitária também mostram a importância desse fórum como um ambiente propício para o desenvolvimento e o avanço de definições, parâmetros e políticas direcionados ao tema. Como interlocutor mais próximo e mais ativo junto às instâncias públicas, ocupa, também, papel de esclarecedor e intermediador quanto às necessidades, reivindicações e entendimentos quanto à extensão universitária.

A organização das IES comunitárias na década de 1990 aconteceu em um cenário nacional polarizado em dois segmentos: o público-estatal e o privado. Este último, até antes da Constituição Federal, era claramente dividido entre as comunitárias, defensoras do direito de uma educação pública e não estatal, e as particulares-empresariais, defensoras da oferta de educação como serviço comercializável (RIBEIRO; ALMEIDA, 2009).

Nesse cenário, viabilizou-se o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (FOREXT), que tem suas raízes nos Encontros de Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Católicas, cuja realização se deu, pela primeira vez, em 1983. Foi em 1999 que o FOREXT foi oficialmente instituído, tornando-se instância representativa das IES comunitárias no que tange à extensão universitária.

O movimento que reuniu as instituições comunitárias foi motivado, também, pela forte identidade e pelo compromisso social dessas IES, as diferenciando das demais instituições privadas. Para esse fórum, a extensão é uma dimensão acadêmica que contribui significativamente para a formação integral do estudante, oferecendo compreensão da realidade social, pela relação dialógica entre a universidade e a sociedade.

Até o ano de 2001, apesar de sua atuação e de suas publicações já consistentes, o FOREXT não havia conseguido efetiva participação nas discussões junto ao MEC, a exemplo do FORPROEX, ação importante e parte de seus objetivos. Já nos anos seguintes, com mudanças conjunturais políticas, o FOREXT procurou novos meios de interlocução que o aproximassem do governo, que favoreceram sua participação nas discussões relacionadas às políticas da extensão nas IES comunitárias a partir de então (SANTOS; SANTOS, 2013).

A exemplo do FORPROEX, periodicamente o FOREXT lançava documentos e ensaios acerca da avaliação da extensão universitária, com opções metodológicas sempre voltadas para uma avaliação

qualitativa e emancipatória, considerando a realidade de cada IES, evidentes ao analisar os textos produzidos.

A atuação do FOREXT, em seus 20 anos de existência, mostrou-se consistente e direcionada para que seus objetivos possam ser alcançados, haja vista sua participação junto às diversas instâncias do governo, bem como suas publicações assertivas para o avanço do conhecimento relacionado à extensão universitária, incluindo a sua avaliação.

O Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares, conhecido como FOREXP, foi constituído em 2003, e sua atuação tem por princípio promover a busca pelo desenvolvimento de qualidade das ações de extensão nas IES particulares. Foi motivado por um grupo de dirigentes de instituições particulares que participavam do Congresso Brasileiro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras, em 2002, realizado em João Pessoa, PB. Para Souza (2013), os dirigentes envolvidos tiveram como intuito criar um ambiente amplo de discussão que agregasse todas as universidades e instituições de ensino superior particulares, independentemente da identidade jurídica de cada uma, já que perceberam a necessidade de que todos pudessem participar ativamente e trazer contribuições acerca das diretrizes conceituais da extensão universitária, com abrangência nacional.

Porém, no levantamento bibliográfico e na análise dos documentos tratados, verificou-se que a atuação do FOREXP não é efetiva nas discussões junto aos órgãos governamentais, e não há a prática de produção de pesquisas e materiais que possam contribuir para a evolução desse campo de estudos, a exemplo do que fazem o FORPROEX e o FOREXT.

Dessa maneira, não foi possível verificar, no contexto do FOREXP, os fundamentos epistemológicos e metodológicos acerca da avaliação da extensão, nem qual a sua posição diante do sistema avaliativo atual (SINAES). A atuação deste fórum, com apenas dez IES oficialmente filiadas, pode apontar, também, para a pouca importância que a extensão universitária tem no contexto dessas instituições, mesmo frente ao grande volume de IES existentes dentro desse perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da análise dos documentos dos fóruns, sob a perspectiva das dimensões do SINAES, é possível verificar como se posicionam sobre a avaliação da extensão universitária e entender como se dá a avaliação na área, a partir da implantação do SINAES. São muitos os avanços identificados no que se refere ao processo avaliativo no campo da extensão.

Nas proposições dos fóruns para a avaliação da extensão, percebeu-se que há clareza quanto à necessidade de que as avaliações sejam responsivas aos participantes e à sua comunidade, com a descrição e organização dos procedimentos avaliativos para que atendam às finalidades da avaliação, em cada um dos contextos em que acontece. Muito se deve à consciência naturalmente presente na área da Extensão quanto à responsabilidade social das universidades, enquanto contributo para a inclusão social, assim como para o desenvolvimento econômico e social.

Percebeu-se, no discurso dos fóruns, a indicação de que uma avaliação completa de uma extensão institucionalizada depende, em grande medida, de questões administrativas e políticas no âmbito das universidades. Nos documentos, muito se discutiram questões em torno das políticas institucionais para o ensino, a pesquisa e a extensão, estimulando ações de incentivo à integração e (ainda) perseguindo a indissociabilidade entre esses pilares.

Em contraste, ainda não há, no contexto dos fóruns, um olhar para questões importantes relacionadas à utilidade da avaliação. São questões inerentes às ações de extensão, parte do dia a dia dos profissionais que atuam nessa área. Estavam também ausentes nos documentos as questões que abordam os contextos político, cultural, religioso e econômico, entre outros, que exercem influência considerável no processo avaliativo, que podem contribuir ou prejudicar a viabilidade da avaliação. Cabe aos responsáveis pelos processos avaliativos manterem essas temáticas em vista, já que qualquer problema nessa direção pode trazer prejuízos aos envolvidos na avaliação, além de ao próprio processo e seus resultados.

Pode-se destacar, em análise, o papel da extensão universitária no contexto das instituições de educação superior, que cresceu e ganhou notoriedade, reconhecida por um trabalho construído ao longo das últimas décadas, destacando-se as IES de natureza comunitárias e públicas. Se no final do século XX ainda se lutava por institucionalização, neste século XXI, a busca é por sistematização, organização e potencialização das ações.

Ficou claro, aqui, que é importante trazer um olhar mais atento para a extensão universitária e para a sua avaliação, importância que reside também em seu papel social. Acredita-se na responsabilidade social da universidade, de comunicação e troca de saberes com a sociedade, integrada ao ensino e à pesquisa. Ainda aqui, é necessária atenção para evitar a visão assistencialista que existiu no século passado, e que ainda persiste.

Há, ainda, um longo caminho a ser trilhado nesse sentido, em especial, quanto à integração com o ensino e a pesquisa, de modo articulado e realmente focado na formação dos alunos, em que a educação ativa é construída a partir da interação dialógica com a sociedade, e não somente como transmissão de conhecimento, colocando o papel da extensão em destaque. Alinha-se à afirmação de Botomé (1996, p. 79), que ainda no final do século XX já colocava que a extensão universitária existia como um ponto obscuro, sempre em destaque nos discursos, mas na prática “[...] permanentemente ignorada, ou melhor, tratada como uma função menor, que se limita, quase sempre a cursos ou ações que encobrem uma certa consciência de culpa dos dirigentes e todos aqueles que fazem a universidade”.

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, ficou nítida a necessidade de um olhar diferenciado para a avaliação na área de extensão universitária, em que pese sua complexidade. Enquanto política pública, o MEC, por meio do SINAES, deixa a desejar um posicionamento mais cuidadoso e direcionado a esse componente do tripé da universidade, que ele próprio prega ser indissociável. Era de se esperar que o SINAES atuasse mais assertivamente no que diz respeito à extensão universitária, após 20 anos de existência. Se houve, em 2017, um primeiro passo para reconhecer mais especificamente questões

dessa área, é fundamental que haja continuidade nesse processo de inclusão da extensão em seus instrumentos, tendo em vista a curricularização da extensão, que passa a ser obrigatória em todas as IES em 2022. Avaliar a curricularização exigirá ferramentas e instrumentos que possam propiciar aos avaliadores meios para que consigam realizar a investigação crítica, conforme proposta por Cappelletti (2002), contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento dessa área, muito além da criação de mais índices, o que tem sido a prática do SINAES nos últimos anos.

Enfim, a considerar a envergadura dos fóruns nacionais de extensão universitária, entende-se como premente que, em tempo de SINAES, os respectivos fóruns sejam expressivos na avaliação, de modo a gerar sinergia e subsidiar as IES nos processos de autoavaliação, ao que se refere às atividades de extensão universitária. Ao revelar aspectos desenvolvidos e a desenvolver, a partir da articulação da avaliação externa e da avaliação interna, as IES podem desencadear ações na direção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que os serviços prestados à comunidade sejam, conforme se propõe, continuamente qualificados.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Daniela M. P. **A Meta-Avaliação da Extensão Universitária**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao *systema universitario*, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação –CNE. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação –PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação –DAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância**: credenciamento e transformação de organização acadêmica. Brasília: INEP, 2017.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, especial – out. 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: interações e ênfases. *In*: SGUISSARDI, Waldemar (org.). **Avaliação Universitária em Questão**: Reformas do Estado e da Educação Superior. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.
- FOREXT. **Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior**: referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. Editora Univali: Itajaí, 2013.
- FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: [s.n.], 1987.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus, BA: Editus, 2001.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: [s.n.], 2012.

MARCOVITCH, Jacques. Monitoramento das Métricas de Desempenho Acadêmico. *In*: MARCOVITCH, Jacques. **Repensar a universidade**: desempenho acadêmico e comparações internacionais. Colaboradores: José Goldemberg *et al.* São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte: UFMG, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

RIBEIRO, Evandro Luís Amaral, ALMEIDA, Luciane Pinho de. **A pertinência da extensão no processo de inovação da educação superior**. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, Brasília, 2009.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS Sobrinho, José; BALZAN, Newton C. (org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Pedro Floriano dos; SANTOS Caio Floriano dos. A História da Extensão Universitária no Brasil e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. *In*: MENEZES, Ana Luiza Teixeira de e SÍVERES, Luiz. (org.). **Transcendendo fronteiras**: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

SOUZA, Lenilza Alves Pereira. **Extensão universitária**: institucionalidade e compromisso social. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social, Goiânia, 2013.



SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa – Mestranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: driellelisboa@gmail.com.

Aline Bernar – Universidade Federal Fluminense – UFF.

Andréia Martins da Cunha – Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social FaE/UFMG.

Angélica Cosenza – Prof^a. Dr^a. Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação/UFJF. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEA/UFJF). E-mail: ar_cosenza@hotmail.com.

Bruno de Oliveira Figueiredo – Doutor em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: mbrunosaar@gmail.com.

Camila Neves Silva – Prof^a. M.Sc. Departamento de Geociências, ICH/UFJF. Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF), membra do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEA/UFJF). E-mail: camilaneves.bio@gmail.com.

Carolina Alves Gomes de Oliveira – Doutora em Educação, UNIRIO. E-mail: agoliva86@gmail.com.

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga – Doutora em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: celiacveiga@gmail.com.

Dominique Jacob Fernandes de Assis Castro – Mestra em Educação em Ciências e Saúde, UFRJ. E-mail: dominique.assis@gmail.com.

Evely Cristine Pereira de Aquino – Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GRUPEJA) da UFMG. E-mail: evelyaquino@hotmail.com.

Heluane Aparecida Lemos de Souza – Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Rio Claro. E-mail: helu_souza@hotmail.com.

Jeferson Reis Santos – Mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: jefersonufba@gmail.com.

Joana Oliveira – Universidade Federal Fluminense – UFF.

Karla Cunha Pádua – Doutora em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: karla.padua@uemg.br.

Leôncio José Gomes Soares – Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GRUPEJA) da UFMG. E-mail: leonciogsoares@gmail.com.

Ligia Bahia de Mendonça – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) e pesquisadora do grupo de pesquisa Instituição, Práticas Educativas e História (CAPES 7) do PROPED/UERJ. Professora do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. E-mail: ligiabahia@gmail.com.

Maria Clara Fernandes Rarez – Graduanda em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica (CNPq), Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: rarezmaria@gmail.com.

Marina Piason Breglio Pontes – PPGE – PUC-Campinas.

Mônica Piccione Gomes Rios – PPGE – PUC-Campinas.

Pâmela Souza da Silva – UERJ/PROPED. E-mail: pamelasouza_87@yahoo.com.br.

Paula de Macedo Santos – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: pauladems@hotmail.com.

Pedro Esteves de Freitas – Doutorando em Educação, UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: pesfre@gmail.com.

Priscila de Araujo Garcez – Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Pedagoga do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UERJ. E-mail: priscila27.rj@gmail.com.

Rodrigo Torres do Nascimento – UERJ/PROPED. E-mail: torresnrodrigo@gmail.com.

Rosa Maria Feiteiro Cavalari – Livre-Docente em Educação Ambiental, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Rio Claro. E-mail: r.cavalari@unesp.br.

Shirley Aparecida de Miranda – Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Sirlene Ribeiro Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Proped. Colégio Pedro II. E-mail: sirlenealvesbr@yahoo.com.br.

Solange Bonifácio – Universidade Federal de São Carlos – UFScar.