

Alda Regina Tognini Romaguera  
Maria Alzira de Almeida Pimenta  
(Orgs.)

# Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte



**Reitor:** Fernando de Sá Del Fiol

**Pró-Reitor Acadêmico:** José Martins de Oliveira Junior

**Pró-Reitor Administrativo:** Rogério Augusto Profeta

### **Direção Editorial**

Wilton Garcia Sobrinho

### **Editoras Assistentes**

Silmara Pereira da Silva Martins

Vilma Franzoni

### **Conselho Editorial**

Cristiane de Cássia Bergamaschi Motta

João Grandino Rodas

João Paulo Lopes de Meira Hergesel

José Martins de Oliveira Junior

Marco Vinicius Chaud

Maria Ogécia Drigo

Mônica Martinez

Rafael Angelo Bunhi Pinto

Sônia Virginia Moreira

### **EDUNISO: Editora da Universidade de Sorocaba**

Rodovia Raposo Tavares, KM 92,5

18023-000 Vila Artura

Sorocaba / SP – Brasil

Fone: 15 – 2101 7018

E-mail: [edunisoeditorauniso@gmail.com](mailto:edunisoeditorauniso@gmail.com)

<http://uniso.br/eduniso/>

# **Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte**

Alda Regina Tognini Romaguera  
Maria Alzira de Almeida Pimenta  
(Orgs.)

Sorocaba/SP  
EDUNISO  
2017

Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte

Copyright ©2017 Eduniso

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à Eduniso.

Disponível também em: Impresso

### Ficha Técnica

**Capa:** Gildásio Jardim

**Normalização:** Vilma Franzoni

**Projeto gráfico, Diagramação:** Marina Real

**Secretaria:** Silmara Pereira da Silva Martins

### Ficha Catalográfica

---

U51 Univer-Cidade em encontros : educação, cultura e arte /  
Alda Regina Tognini Romaguera, Maria Alzira de Almeida  
Pimenta, organizadoras. – Sorocaba, SP : Eduniso, 2017.  
296p.

E-book

ISBN: 978-85-61289-40-9

1. Educação e ensino. 2. Educação – História. 3.  
Relações de Gênero. 3. Mulheres. 4. Formação profissional.  
5. Lixo - Reciclagem. 6. Programa de Pós-graduação em  
Educação – Uniso. I. Romaguera, Alda Regina Tognini, org.  
II. Pimenta, Maria Alzira de Almeida, org.

---

Elaborada por: Vilma Franzoni (Bibliotecária) – CRB 8/4485

# Sumário

Apresentação.....	7
La migración y la necesidad de la intervención social: una experiencia de acompañamiento internacional.....	16
A prática pedagógica dos professores pela perspectiva dos alunos .....	33
Os Institutos federais de educação profissional, ciência e tecnologia na região metropolitana de Sorocaba .....	54
Mulheres, discriminação e preconceito: da violência de gênero à educação para a paz .....	87
História de instituições escolares e PPGE-UNISO: algumas considerações .....	107

Mundo contemporâneo e o cotidiano escolar infantil.....	127
Manifestações da inteligência humana na aprendizagem .....	144
Contradição e educação: as redes sociais e os analfautas.....	160
Graduação tecnológica brasileira e seu ideário.....	177
Formação docente e os processos de aprendizagem com situações/problema.....	199
Formação integral do ser humano: apontamentos sobre estética e educação .....	218
A estética do lixo, cinema e educação .....	243
Educação no cotidiano das cooperativas de reciclagem .....	265
Sobre os autores.....	292

## Apresentação

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso) iniciou suas atividades em 17 de junho de 1996, como parte das iniciativas estratégicas da instituição para se constituir como universidade. O Mestrado teve recomendação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2002, e, em dezembro de 2008, o PPGE-Uniso teve recomendado seu doutorado.

O desenho atual do PPGE-Uniso é resultado de um movimento de amadurecimento e de constituição de um grupo de pesquisadores capaz de promover a formação e de desenvolver pesquisa desde diferentes olhares e sob temas diversos, dentro do campo da Educação Escolar, sua área de concentração.

Em 2016, o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba-UNISO completou vinte anos de existência. Para comemorar esta data significativa, foram realizados doze eventos, entre agosto de 2015

e setembro de 2016, propostos com periodicidade mensal e em local central. Esta foi uma oportunidade do Programa e, conseqüentemente da Uniso, participar da vida cultural da cidade, mobilizando esforços em uma ação de aproximação/integração com a comunidade de Sorocaba e das cidades circunvizinhas. O registro dos eventos resultou neste livro comemorativo dos 20 anos do PPGE. A abrangência de temas aliada ao gesto de repensarmos os rumos do ensino e da pesquisa tem um objetivo comum, esboçar ações que concentram esforços mais conjugados em relação à cidade.

Para além de divulgar o Programa junto à comunidade, nos propusemos a avaliar sua inserção na vida acadêmica e cultural da cidade. Realizamos uma pesquisa de opinião disponibilizada pelo *googleform*, elencando temas que os professores do Programa pesquisavam, sendo assim, passíveis de apresentação. A comunidade escolheu doze, dentre os 36 temas propostos pelos onze professores do PPGE. Foram experimentadas outras formas de trabalho, voltadas às relações entre a área da Educação, da Arte e da Cultura, criando condições para a realização de palestras, mesas redondas e de outros artefatos culturais relacionados aos trabalhos desenvolvidos no Programa.

A realização dos eventos contou com a parceria da Secretaria de Educação do município de Sorocaba, representada pela Profa. Ms. Patrícia Romão, que participou ativamente da organização.

Foram abordados, portanto, temas de interesse da comunidade e de domínio dos professores. Cada responsável pelo evento pode convidar mais professores da UNISO, ou outras instituições, egressos do programa, para participar, enfim,

enriquecer o debate. Importante declarar a Universidade de Sorocaba como uma Instituição de Ensino Superior que tem, no seu estatuto, uma vocação estritamente comunitária, o que reforça ainda mais o interesse deste livro na ampliação das atividades de extensão, ensino e pesquisa.

*UniverCidade em encontros: educação, cultura e arte* é o resultado de um projeto que contribuiu para transformar o ambiente universitário em polo de produção e circulação de conhecimentos, incluindo-se as expressões artísticas de outros grupos que compõem a diversidade cultural local.

Cada texto deste livro corresponde a um encontro. O primeiro deles, realizado em agosto de 2015, teve o formato de uma aula inaugural e acolheu uma mesa redonda mediada por Marcos Reigota cuja temática Migrações, Cultura e Educação contemplou a discussão a respeito das imigrações contemporâneas. Para debater a situação das comunidades haitianas em Sorocaba, foi convidado o Prof. Dr. Marco Aurélio Bugni, Dirigente Regional de Ensino da região de Sorocaba/SP. Para debater a situação de correntes migratórias no México e no mundo recebemos a Profa. Dra. Virgínia Guadalupe Reys de la Cruz, da Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – México, e autora do capítulo intitulado **“La migración y la necesidad de la intervención social: Una experiencia de acompañamiento internacional”**.

No mês de setembro de 2015, Waldemar Marques convidou a Profa. Dra. Carla Lechugo (UNISO/FATEC) e a Profa. Dra. Juliana Augusta Verona (FATEC) para conversar a respeito do tema **“O Bom professor: o que pensam os alunos?”**. Este

encontro aconteceu no Salão Verde do Campus Seminário. O objetivo da mesa redonda foi o de refletir sobre a relação professor-aluno, os olhares diversos sobre a prática docente e as dificuldades dos processos de ensino-aprendizagem nos espaços escolares. A apresentação de resultados polêmicos da pesquisa provocaram uma discussão acalorada. O Maestro Cadmo Fausto Cardoso, coordenador da licenciatura em Música da UNISO, junto com o Coral Madrigal e a participação da cantora lírica Nilceia Recio Cardoso, fez a abertura do evento. Tal apresentação ofereceu momentos de fruição musical com peças clássicas e modernas que revelaram o alto nível de produção artística da Universidade.

Em outubro de 2015, Jefferson Carriello do Carmo convida seus orientandos Caíque Diogo de Oliveira, Rafaella Luiz dos Santos e Luis Ricardo Orteiro Honório para apresentar a Educação Profissional e as novas formas de trabalho e produção, no Auditório do Colégio Politécnico. O objetivo do evento foi o de discutir sobre os cursos de Educação Profissional existentes na cidade de Sorocaba e região, ressaltando a qualificação dos alunos e as possibilidades de trabalho. Nesta ocasião, o encontro foi inaugurado com a performance “Escapes - potencializando a realidade com Tadeusz Kantor”, da professora e artista Carmem Machado (doutoranda do PPGE), que estabeleceu um contato afetivo com os presentes e deslocou a plateia para outras possibilidades de movimentar o corpo. Neste livro, o capítulo que resulta deste encontro se intitula “**Os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia na região metropolitana de Sorocaba**”.

Em novembro de 2015, Jane Soares de Almeida nos ofereceu o tema Estratégias de sobrevivência e feminilidade, apresentado no Auditório da Escola Municipal Getúlio Vargas. O objetivo desta conversa foi refletir sobre as relações de gênero, socialmente construídas e edificadas na sociedade, sendo a igualdade e os direitos das mulheres o tema explorado. Para abrir este encontro, recebemos a apresentação teatral intitulada “Travessia” cujo texto de Jane Soares de Almeida foi interpretado pelos atores Carmem Machado e Ricardo Devito. A cena teatral nos dizia dos encontros e desencontros de um casal, e parecia anunciar as questões do feminino a serem trazidas logo a seguir. O capítulo com o texto deste evento se intitula **“Discriminação e preconceito: da violência de gênero à educação para a paz”**.

No primeiro dia de dezembro, encerramos as apresentações do semestre com a fala de Wilson Sandano e seus orientandos, que discorreram sobre as Histórias das Instituições Escolares, na região de Sorocaba. O encontro aconteceu no Laboratório de Licenciaturas do Campus Trujillo da UNISO e possibilitou, aos presentes, conhecer e reconhecer um pouco do passado da região a partir dos documentos históricos de seus prédios escolares. Na ocasião, foi projetado um vídeo elaborado por Fernanda Ishii, com fragmentos de três documentários da obra “Panorama Histórico Brasileiro”, Itaú Cultural. As cenas de curtas metragens ofereceram aos presentes uma aproximação histórica com as questões sócio-econômico-culturais que contextualizam a trajetória educacional, no Brasil. O título do artigo é **“História de Instituições Escolares e PPGE-UNISO: algumas considerações”**.

No mês de fevereiro de 2016, Eliete Jussara Nogueira abordou a temática do Cotidiano escolar infantil contemporâneo no Auditório da EM Getúlio Vargas (onde ocorrem os eventos seguintes), contribuindo para o debate sobre a infância atual e a educação infantil. O capítulo intitulado **“O Contemporâneo e o Cotidiano Escolar Infantil”** apresenta estas reflexões, partindo da sociologia de Bauman e exemplos de pesquisas realizadas por seus orientandos. Recebemos, nesta noite, o grupo de dança Balleteatro Mônica Minelli com o espetáculo “Crown dance crew” protagonizado por crianças e adolescentes.

Em março de 2016, Vilma L. Nista-Piccolo nos desafia com a questão: O que é ser inteligente? O público foi formado por professores da rede municipal de ensino, estudantes de Pedagogia da Uniso, entre outros participantes. Sua fala trouxe para o debate as múltiplas funções que nosso cérebro tem capacidade para desenvolver. Neste livro, seu capítulo assume o título: **“Manifestações da Inteligência Humana na Aprendizagem”** e discute aspectos relacionados à educação a partir da teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Como atividade cultural, foi convidado o Grupo de Ginástica Geral Adulto, do Sesc de Sorocaba, mostrando que não existe limite de idade ou tipo de corpo para prática de atividade física.

Em abril de 2016, Maria Alzira Pimenta e Alda Romaguerá convidam o prof. Dr. Helio César Hintze (UFSCar de Sorocaba) para o seguinte debate: Como as redes sociais têm impactado a educação? Algumas ideias nortearam esta conversa, tais como: as implicações da enorme inserção das pessoas nas redes sociais e das redes sociais nas vidas das pessoas; redes

sociais e educação; os analfanautas. Antes da mesa redonda foram apresentados trechos de vídeos para ilustrar a origem e a abrangência das Tecnologias da Informação e Comunicação na sociedade. O título do artigo que descreve esse evento é **“Contradição e educação: as redes sociais e os analfanautas”**.

No mês de maio de 2016, Vânia Regina Boschetti conversa a respeito da Formação de professores e representações sociais, com um público formado por estudantes, pesquisadores e professores da rede municipal de ensino. A formação de professores está ligada à institucionalização da instrução pública e, no Brasil ela começa a adquirir organicidade somente a partir do século XIX. Desde então, um longo caminho vai delineando a estrutura dos cursos de formação: o acesso, a competência técnica, o compromisso político. Nesse percurso e no contexto das representações sociais, a função social do professor se modifica, assim como seu perfil profissional e a visão da sociedade sobre ele e seu trabalho. Seu capítulo intitula-se **“Graduação tecnológica brasileira e seu ideário”**. A abertura contou com a apresentação da aluna de Música da Uniso, Luane Tejo, com um repertório de pop rock e com algumas de suas composições.

No mês de junho de 2016, Waldemar Marques e Maria Alzira Pimenta convidaram a Profa. Dra. Maria Valéria Pavan e o Maestro e Prof. Ms. Cadmo Fausto para discutirem **“A formação docente e os processos de aprendizagem com situações/problema”**. Aproveitando a máxima de Montaigne “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, os professores discutiram as metodologias ativas e seus exemplos exitosos, no curso de medicina da PUC-Sorocaba e nos cursos de música,

artes e teatro da UNISO. O encontro foi aberto com a participação da cantora e compositora Ananda Jacques, estudante de Música da Uniso.

No mês de agosto de 2016, Pedro L. Goergen profere a aula inaugural do PPGE da Uniso, cujo tema foi: **Formação para a cidadania ou capacitação para o mercado**. Em sua apresentação discutiu o conceito de “formação” e os dois paradigmas relacionados às concepções antropológicas distintas. A primeira que procura desenvolver o homem autônomo e crítico; e a segunda que privilegia o sistema, cabendo ao homem apenas adaptar-se e submeter-se. Para conduzir sua reflexão, tratou também da função da técnica e da arte na sociedade. Como atividade cultural, houve uma apresentação de dança intitulada “Caminhos” com Laura Jamelli, estudante do curso de Mestrado no PPGE, da UNISO.

No mês de setembro de 2016, tivemos o nosso último evento do Programa Univer-Cidade, com o tema “Cin(educ)Ação”, mediado por Alda Romaguera, Maria Alzira Pimenta e Hélio Hintze. O cinema tem se mostrado um bom parceiro das práticas pedagógicas, a linguagem fílmica oferece múltiplas possibilidades de trabalho em sala de aula, tais como a discussão dos temas, interpretação de cenas e leituras de imagens. Este encontro se propôs pensar a sétima arte como ação educativa, e indagou: quais contribuições estéticas o cinema pode trazer para a educação? Neste livro, o capítulo que resulta deste encontro intitula-se: **A estética do lixo, cinema e educação**. Como atividade de abertura, recebemos o Grupo teatral “Nativos Terra Rasgada” com a apresentação “Gags circenses”.

O texto de Daniel Bertoli Gonçalves sobre a “**Educação no Cotidiano das Cooperativas de Reciclagem**” encerra este livro. O trabalho de aprimoramento da gestão na Cooperativa Catares, apoiada pela UNISO, apresenta resultados que delineiam novas estratégias para promover eficiência na área de sustentabilidade.

Desejamos que as diversas abordagens aqui apresentadas sobre uma Univer-Cidade e seus possíveis encontros com a educação, a cultura e a arte, contribuam para aproximar as várias áreas de conhecimento, bem como congregar cidadãos e comunidade acadêmica da UNISO.

as organizadoras,  
dezembro de 2016.

# La migración y la necesidad de la intervención social: una experiencia de acompañamiento internacional<sup>1</sup>

Virgínia Reyes de La Cruz

**E**l objetivo del presente documento es reflexionar sobre las diversas implicaciones que tiene la migración desde un ejercicio de corte internacional en el cual se participó en un ejercicio académico en Brasil. La perspectiva de análisis se construye a partir del concepto Región Migratoria, generado desde un estudio de la movilidad en México. Este ejercicio fue parte de una estancia de investigación que se realizó en Brasil dentro del proyecto del Centro Internacional e Interdisciplinario de Investigación y Enseñanza Aplicada (CIIIE) en el cual se busca generar investigaciones de mayor alcance para profundizar en los fenómenos que se aborden como parte de un acompañamiento no sólo de investigadores,

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el CEISAL 8° Congreso Internacional: Tiempos posthegemónicos: sociedad, cultura y política en América Latina. Salamanca, España del 28 de Junio al 1 de Julio de 2016.

sino de los actores y tomadores de decisiones en el ámbito de la política pública.

En esta experiencia de acompañamiento internacional hay puntos de encuentro que permiten comprender el fenómeno de la migración en Latinoamérica, dando cuenta de la falta de políticas públicas en atención a la misma, no sólo por los máximos mandatarios, sino por la sociedad en general, es por tal razón que se plantea la necesidad de una intervención social, a favor de estos grupos y al mismo tiempo que genere sinergias entre los investigadores para aplicar diferentes intervenciones sociales, a fin de lograr una estrategia o propuesta que ayude a estos migrantes no sólo a integrarse en los nuevos lugares de llegada sino también en sus lugares de origen para el caso de los migrantes retornados como es el caso de México e impulsar políticas públicas que atiendan sus necesidades.

En este caso también se retoma la experiencia de acompañamiento de una estudiante que se desplaza a México para desde una visión de las artes y una forma de educación basada en la pedagogía Freudiana, busque integrar y generar mejores espacios de convivencia escolar de los estudiantes de un plantel de educación media superior en México, esto dentro del proyecto de investigación “La migración de retorno y el reto de la atención educativa para generar espacios de convivencia escolar. Caso: Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO), Plantel 46, Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, México. Se parte de la idea que el cuerpo es la primera casa del ser humano, desde ese enfoque se realizó una primera inter-

vención con los estudiantes. Se encontró que los estudiantes, al menos la mayoría, no identificaba su cuerpo como una casa y todo lo que implica mirarse a uno mismo desde un contexto diferente. Actualmente se continúa trabajando con ellos y se realizarán otro tipo de intervenciones que se identifiquen una vez que se concluyan los diagnósticos que el equipo de investigación está trabajando dentro del Cuerpo Académico Estudios sobre la Sociedad Rural.

Ambos proyectos de investigación trabajan la perspectiva internacional de la migración en la cual se buscan las coincidencias y tendencias de grupos diferentes que se encuentran en situación de movilidad, tal es el caso de los Haitianos y los Zapotecos de México que retornan de Estados Unidos.

Para desarrollar este trabajo, como primer momento se presentará un panorama de la migración a nivel internacional, para con éste marco descriptivo, adentrarse a la noción de región migratoria y dar cuenta de los niveles de intercambio que viven las poblaciones en movilidad.

### **a) La migración internacional**

La migración internacional es un fenómeno que se inserta en la dinámica propia del sistema económico capitalista, y que se entrelaza con temas como el crecimiento y el desarrollo económicos. Quienes más necesidad tienen de desplazarse de sus lugares de origen hacia los países que concentran la riqueza, obedecen a la estructura jerárquica de las regiones en el mundo, obedecen a la propia geopolítica mundial, que obliga al Sur

a desplazarse al Norte; a la Periferia a desplazarse al Centro, pero que también encuentra combinaciones en la movilidad.

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración se presenta entre países de ingresos altos—por ejemplo, del Reino Unido al Canadá (“Norte-Norte”), desplazamientos desde países de ingresos altos a países de ingresos bajos y medianos — por ejemplo, de Portugal al Brasil (“Norte-Sur”), y migración entre países de ingresos bajos y medianos— por ejemplo, de Indonesia a Malasia (“Sur-Sur”) (OIM, 2013, p. 33).

Más de la mitad de los 20 principales corredores migratorios están situados a lo largo de la dirección Sur-Sur, siendo los Estados Unidos de América el principal destino de los migrantes, tanto de los procedentes del Norte como del Sur. México es el país que presenta la mayor migración de Sur a Norte en el mundo, tal como se señala en el cuadro 1. Sin embargo, también se presentan desplazamientos de nacionales de Estados Unidos de América hacia México y, de manera más sorprendente, hacia Sudáfrica; alemanes que se trasladan a Turquía, y portugueses que se trasladan a Brasil.

De acuerdo con el Banco Mundial (2012), la clasificación de los corredores migratorios se agrupa en cinco: Sur-Norte, Norte-Norte, Sur-Sur y Norte-Sur, siendo los más importantes los que se ubican en el Sur-Norte, por el número de migrantes que se desplazan por ellos. (ver cuadro 1).

**Cuadro 1 - Principales corredores migratorios**

S-N	Origen	Destino	Número de migrantes	% del total de migrantes
1	México	EE.UU	12.189.158	12.8
2	Turquía	Alemania	2.819.326	3.0
3	China	EE.UU	1.956.523	2.1
4	Filipinas	EE.UU	1.850.067	1.9
5	India	EE.UU	1.556.641	0.7
N-N	Origen	Destino	Número de migrantes	% del total de migrantes
1	Alemania	EE.UU	1.283.108	4.0
2	Reino Unido	Australia	1.097.893	3.5
3	Canadá	EE.UU	1.037.187	3.0
4	Corea	EE.UU	1.030.561	2.8
5	Reino Unido	EE.UU	901.916	2.5
S-S	Origen	Destino	Número de migrantes	% del total de migrantes
1	Ucrania	Rusia	3.662.722	4.9
2	Rusia	Ucrania	3.524.669	4.7
3	Bangladesh	India	3.190.769	4.2
4	Kazajstán	Rusia	2.648.316	3.5
5	Afganistán	Pakistán	2.413.395	3.2
N-S	Origen	Destino	Número de migrantes	% del total de migrantes
1	EE.UU	México	563.515	7.8
2	Alemania	Turquía	306.459	4.3
3	EE.UU	Sudáfrica	252.311	3.5
4	Portugal	Brasil	222.148	3.1
5	Italia	Argentina	198.319	2.8

Fuente: Cálculos de la OIM, basados en datos del DAES/Naciones Unidas, 2012b.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, en cada tipo de corredor, mientras cinco son los principales países de origen, los de destino resultan repetirse, sobre todo Estados Unidos de América y Rusia, que son los que más migrantes reciben, siendo Estados Unidos de América el principal receptor de dos corredores: Sur-Norte y Norte-Norte, al concentrar casi el 30 % que reporta el Banco Mundial para el 2012.

La principal fuente de migrantes para Estados Unidos es México, ya que en el grupo “Sur-Norte”, se ubica como el mayor proveedor de migrantes, al aportar el 12.8 % del 20.5% que concentra este corredor, pues México es el lugar de tránsito de los migrantes centroamericanos que entran de manera irregular al país.

De la misma manera, México también tiene gran importancia en cuanto al corredor “Norte-Sur”, pues el 7.8 de migrantes latinoamericanos provienen de Estados Unidos de América hacia México. Por otra parte, Sudáfrica también se convierte en lugar de llegada de los migrantes que se desplazan a Estados Unidos pero que tienen que regresar por los mismos motivos que lo hace la mayoría de migrantes del mundo: por la falta de seguridad en el empleo, por las políticas restrictivas que comienzan a adoptar los gobiernos del Norte o para llevar una vida más tranquila después de haber dejado su vida productiva en los países de acogida.

Japón, los Estados Unidos de América y Portugal son países de origen particularmente importantes en el caso de los migrantes que retornan, representando las personas nacidas en Brasil el 89%, el 84% y el 77% de las llegadas desde esos países, respectivamente.

En términos generales, ¿qué es lo que nos están diciendo las cifras del cuadro? ¿Hacia dónde se dirigen los esfuerzos gubernamentales? ¿Qué salidas está encontrando la sociedad para contrarrestar las condiciones en las que vive?

La decisión de emigrar de una persona puede estar motivada por una serie de factores: económicos, de gobernanza y servicios públicos, desequilibrios demográficos, por conflictos, afectaciones ambientales y por redes transnacionales, principalmente (OIM, 2013, p. 33-34). Todos ellos, producto de la falta de políticas públicas que atiendan eficazmente las necesidades específicas de cada sector y que redunden en el desarrollo económico de los países expulsores.

## **b) La movilidad migratoria en Latinoamérica y la construcción de la región migratoria**

Los países latinoamericanos se encuentran en una especie de eslabón, en donde son a la vez regiones expulsoras como receptoras, de origen, de llegada o de tránsito; viven frecuentemente dos fenómenos migratorios: de salida y de retorno. Claro ejemplo es México, que recibe cientos de centroamericanos todos los días, pero también expulsa mano de obra hacia el país vecino del norte y recibe a quienes desean cambiar su condición migratoria. También se encuentra Brasil, que a partir de 2010 se convirtió en el principal receptor de migrantes provenientes de Haití, luego de que este país sufriera los efectos de uno de los terremotos más grandes de su historia, aunque su naturaleza ha sido la de la inmigración internacional y ésta es la que desempeña un importante

papel en la composición de su población. Los portugueses fueron los primeros que llegaron a Brasil; además, alrededor de 1550 y ante la necesidad de mano de obra para la caña de azúcar, se inició el tráfico de esclavos y entre 1550 y 1850 aproximadamente 3 millones de africanos entraron a Brasil (GOULART, 1950).

México y Brasil reciben migrantes de Centroamérica y, los migrantes de esos países se dirigen a Estados Unidos de América, principalmente, aunque los brasileños tienen también como lugares de arribo: Argentina, Paraguay, Uruguay y Bolivia. En los años del 2003- 2007 emigraron 13150 brasileños a Estados Unidos, 23 440 a España; y en los años de 2008-2009 se fueron 13450 a Estados Unidos y 20860 a España. De acuerdo con el Informe sobre las migraciones en el mundo 2013, Brasil tuvo un fuerte índice de inmigrantes retornados a sus lugares de origen, pero también convirtiéndose en lugar de tránsito de los haitianos que siguen su camino hacia Estados Unidos. Antes del 2015, los migrantes que llegaban desde Haití solo avanzaban a Brasil. Ese era “su sueño americano”.<sup>1</sup>

En países tan contrastantes como el mexicano, que dentro de su territorio también presenta desplazamientos del campo a la ciudad o de entidades federativas con alto rezago social hacia las que se encuentran económicamente más desarrolladas, como es el caso de los estados del sur-sureste que se constituyen en una franja receptora de migrantes de Centroamérica pero que su vez, diariamente expulsan y reciben migrantes que

---

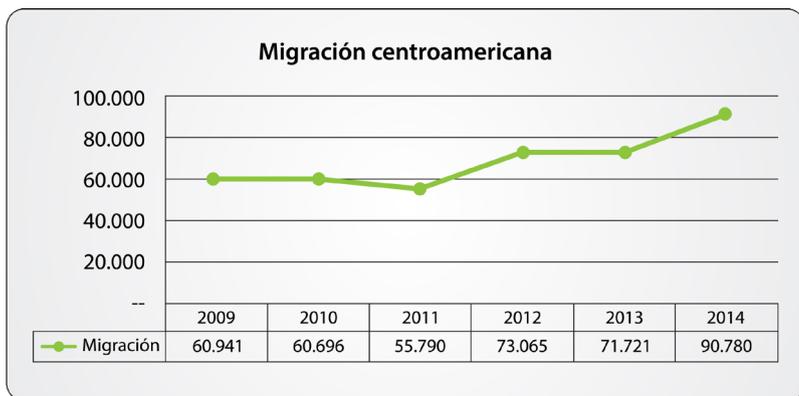
<sup>2</sup> “La vida precaria de los haitianos en Brasil los lleva a migrar a EE.UU.” Disponible en: <<http://www.elcomercio.com/actualidad/actualidad-haitianos-colombia-migrantes-estadosunidos.html>>.

tienen que salir a interactuar económica, social y culturalmente fuera de los límites territoriales del lugar de residencia.

En los últimos cinco años, los nacionales de Guatemala, Honduras y El Salvador constituyeron entre 91% y 93% del total de los eventos de personas retenidas por las autoridades migratorias de México. De los retenidos por las autoridades de Estados Unidos en la zona fronteriza con México, esas nacionalidades representaron entre el 84% y 91% de los no mexicanos (ITAM, 2014, p. 11).

De acuerdo con las Encuestas sobre Migración en la Frontera Sur de México (EMIF-SUR), del 2009 al 2014 los migrantes centroamericanos deportados por las autoridades migratorias mexicanas, sumaron 412, 993.

**Gráfica 1 - Migrantes centroamericanos deportados por autoridades migratorias Migración centroamericana**



Fuente: Elaboración propia con base en El Colegio de la Frontera Norte. Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Consejo Nacional de Población, Unidad de Política Migratoria, Secretaría de Relaciones Exteriores, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Encuesta sobre Migración en la Frontera Sur de México. Disponible en: <<http://www.colef.mx/emif>>.

Como ya se dijo en el apartado anterior, México ha enviado más inmigrantes a los Estados Unidos que cualquier otro país; los lugares de llegada de los mexicanos que emigran hacia Estados Unidos de América, son Arizona, California, Nuevo México y Texas. El lugar de origen de los migrantes se ubica en los estados con altos niveles de pobreza como son Chiapas, Oaxaca y Guerrero; una de cada dos personas migrantes jóvenes provienen de alguno de estos tres estados. Además, hay un porcentaje importante de población hablante de lengua indígena entre la población migrante no acompañada (29.2 %). Sin duda este contexto alerta aún más sobre la vulnerabilidad de estas personas.

¿Qué es lo que hacen los mexicanos en Estados Unidos, los centroamericanos en México y los haitianos en Brasil, además de ir en busca de mejores oportunidades de vida y desarrollo? Construyen, construyen para la economía de los países de origen y de llegada, pues América Latina es el lugar donde converge un sinnúmero de sectores poblacionales con disparidad en condiciones sociales, que la hacen una de las regiones más desiguales del mundo. Para 2015, el índice de pobreza fue de 29.2% (Panorama Social de América Latina, 2015), y, de acuerdo con la CEPAL (2015), en América Latina hay 75 millones de personas en situación de pobreza extrema.

Pero no sólo eso, construyen identidad más allá de las fronteras donde nacieron, establecen dinámicas colectivas de cariz político, cultural y económico, mientras que el capital global impulsa la migración y reconfigura sus patrones, direcciones y formas, lo que aquí llamamos

región migratoria, es decir, el espacio físico y simbólico estructurado a partir de la identidad de sus pobladores, quienes buscan acceder al desarrollo a través del intercambio de bienes y servicios, dentro de un patrón de alta movilidad territorial, en la que diversos espacios sociales y geográficos se integran en un solo espacio común, en una lógica de mercados globales y competitivos (REYES DE LA CRUZ, 2010, p. 24).

Esta región migratoria permite que articulen saberes y experiencias del punto de salida y del de llegada, y enriquece la dinámica de movilidad, tanto en la salida como en el retorno. Para clarificar este caso, tomamos un municipio del estado de Oaxaca, México, que como ya se dijo, es uno de los principales estados de la República Mexicana que presenta mayor movilidad migratoria. El municipio con el cual se está trabajando es Tlacolula de Matamoros, ubicado en la región de Valles Centrales, y que se caracteriza por ser un lugar que cotidianamente recibe a vecindados de las comunidades cercanas, al ser cabecera distrital. Estas comunidades también presentan altos flujos migratorios hacia Estados Unidos de América.

En el proyecto que se está realizando, “La migración de retorno y el reto de la atención educativa para generar espacios de convivencia escolar. Caso: Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO), Plantel 46, Tlacolula de Matamoros, Oaxaca”, se analiza el comportamiento del sector juvenil que retorna del país norteamericano hacia su lugar de nacimiento: Tlacolula, y que al estar en edad escolar, tiene que pasar por procesos de reincorporación a la vida comunitaria.

Los primeros resultados resaltan la falta de adaptación a las prácticas tradicionales de vida, pues la región migratoria de este sector -construida fuera de las fronteras mexicanas- tiene más elementos ajenos que propios de la cultura oaxaqueña y las complicaciones se presentan cuando, además, el retorno de los jóvenes es sin el acompañamiento de sus padres o de las personas con las que migraron.

Para atender dicha situación, que de cierto modo tensa la convivencia entre los estudiantes que siempre han residido en el municipio y quienes no, el personal docente busca estrategias para mejorar el ánimo de interacción, acercando más al estudiante a su clase y alejándolo de la diversión y el consumo de bebidas embriagantes. Por otro lado, y con la intención de contribuir con los procesos de retorno, nuestro proyecto se encaminó en hacer conscientes a los jóvenes de que todos los seres humanos somos sujetos en movimiento, visibles en cualquier lugar donde estemos, porque al ser el cuerpo nuestra primera casa, nos acompaña a donde nos desplazamos, a donde migramos. Los ejercicios de integración se enfocaron en el teatro y la danza, y estuvieron a cargo de la estudiante Carmem Machado, de la Universidad de Sorocaba, Brasil, que hizo su estancia de investigación para la elaboración de su tesis de posgrado en el Instituto de Investigaciones Sociológicas.

Aquí Carmen tuvo la oportunidad de pensarse como migrante y captar a partir de las experiencias de los estudiantes las diferentes percepciones que se tienen de la migración y los problemas que se presentan al momento de desplazarse sin documentos al vecino país del norte, Estados Unidos.

Pensar la migración desde las emociones, vivencias y complejidades a las que se articula, permite ver lo que se tiene en Brasil y lo que se carece en México, también permite articular las similitudes y diferencias en las cuales se enmarcan las poblaciones en situación de movilidad, mismas que no tienen grandes diferencias cuando hablamos de la articulación a los mercados laborales, condiciones de los migrantes y el acceso a los servicios públicos tales como educación, vivienda, salud, trabajo, entre otros.

Las relaciones de alteridad que permiten pensarse como diferentes tal como es la identidad, misma que los confronta con su razón de ser en el mundo. Pero, que al mismo tiempo los posiciona como lo que son personas con derechos a migrar y buscar nuevas formas de vida que sus contextos de origen no son capaces de solucionar.

Lo anterior no sólo nos obligó a mirar a los que llegan a nuevos lugares sino que a los retornados les pasa lo mismo cuando no quieren regresar a sus comunidades, pues, sus proyectos de vida no han sido concluidos. Es decir, el motivo por el cual migraron no lo han alcanzado y regresan con cierta frustración y resistencia. Misma que se traduce en un malestar en su comunidad y afecta las relaciones interpersonales de los individuos.

Este Proyecto realizado en Tlacolula, refleja la necesidad de la intervención no sólo gubernamental, sino social en el tratamiento de las nuevas realidades que vienen aparejadas al fenómeno migratorio, procesos que tienen que ver con cómo atender las nuevas dinámicas de integración de los que llegan con los que permanecen.

La atención al sector juvenil debe ser prioritaria, porque a diferencia de los adultos que han sentido arraigo a sus comunidades de origen y por ende trasladan sus experiencias, rituales y fiestas al país migrante, construyendo la región migratoria cargada de más elementos de origen que de llegada; los jóvenes la construyen pero con fuerte valor extranjero.

La experiencia por tanto de Brasil y México en esta dinámica migratoria, nos permite pensar que las políticas públicas ya no deben de pensarse desde las fronteras geográficas de los países, sino que tenemos que ver como las fronteras de vuelven borrosas y porosas, que las poblaciones van más allá de los Estados-nación y que así como las mercancías circulan libremente por el mundo con aranceles bien definidos, así también tendría que ser la dinámica poblacional. Pero la pregunta es ¿porqué esto no sucede así con las personas?. Porqué cada vez existen mayores flujos migratorios y sobre todo porque en este auge de la migración se tiene a criminalizar a los que la viven.

Se discrimina, se reavivan olas de racismo y sobre todo se utilizan a las personas como mercancías que se articulan a fenómenos de mayor complejidad por las redes delincuenciales tales como la trata de personas, tráfico de órganos, narcotráfico, etcétera. Fenómenos que se han servido de la migración por las situaciones de vulnerabilidad en la cual se encuentran las personas que migran y las faltas de una política pública para acompañar a los desplazamientos.

### c) Reflexiones frente a los retos

Por todo lo anterior, el ejercicio académico que se realiza entre Brasil y México como parte de las actividades de acompañamiento e intervención nos permite ver algo central, que los tiempos migratorios son diferentes para los dos países en cuestión; pero, que sin embargo los dos adolecen de una falta clara de políticas públicas para los migrantes, por ello los problemas en materia de servicios.

Si bien, ambos presentan desde hace varios siglos una migración por colonización, es hasta ahora que los flujos migratorios han cobrado otros matices que no se tenían contemplado y que ha generado una problemática de corte internacional referente a la migración, por ello la necesidad de diferentes instancias de monitorear la intensidad de los flujos migratorios y sus principales zonas de atracción y expulsión.

Realizar estudios a escala internacional desde una mirada de relaciones y acciones sociales, permite ver la complejidad metodológica para aproximarse a los estudios, por lo cual, al mismo tiempo dimensiona las nuevas formas de ver lo que aparece como construcción social en el mundo de la vida. En el cual lo cotidiano de las relaciones, los procesos formativos de las personas que migran y el acceso a nuevos patrones culturales, crean y recrean una sociedad que se constituye día a día con sus diferencias y contradicciones, marcadas por el sistema económico desigual que reproducimos.

En este sentido, el trabajo de los actores que rodean a los que se movilizan, debe centrarse, según nuestra propuesta

teórica-metodológica de región migratoria, en mirar a los migrantes y darse cuenta de la reconfiguración que sus identidades están presentando, pues con ello, la región migratoria se está moviendo, se llena de elementos que para unos migrantes son imprescindibles, como, por ejemplo, los roles de las mujeres en los contextos de origen y llegada, las dinámicas de los jóvenes y su vinculación entre los diferentes símbolos y signos por los cuales transitan y se apropian en los espacios sociales que se reproducen. Así como las nuevas formas de constituirse como grupos migrantes y que cada generación le imprime con ciertas características que los determinan.

Posicionar el tema de la migración desde nuestros referentes ha sido una experiencia enriquecedora en el avance de ésta investigación que ya empieza a marcar tendencia en el estudio que se realiza, pues si en los inicios nos ha llevado a cuestionar las formas de apropiarnos de la realidad para poder comprenderla, segura estoy que al término de la misma las categorías analíticas serán enriquecidas y fortalecidas desde contextos indígenas, mestizos, relaciones entre hombre y mujeres, espacios sociales y nuevas formas de territorialidad, dinámicas identitarias sobre los migrantes y sobre todo retos en la forma de pensar la política pública para los diferentes migrantes y grupos de la sociedad civil, instituciones y comunidades que se presentan al interior de la Región Migratoria.

## Referências

ARGENTINA, Brasil, Chile y Uruguay, destino de migrantes. Disponible en: <<http://www.mdzol.com/nota/456190-argentina-brasil-chile-y-uruguay-destino-de-migrantes/>>.

BAENINGER, Rosana. **La migración internacional de los brasileños: características y tendencias**. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población, 2002.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2015.

GOULART, Mauricio. **Escravidão africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico**. São Paulo: Martins Fontes, 1950.

INFORME sobre las migraciones en el mundo. 2013.

ITAM. **Migración centroamericana en tránsito por México hacia Estados Unidos: diagnóstico y recomendaciones**. Hacia una visión integral, regional y de responsabilidad compartida. México: ITAM, 2014.

LOS INMIGRANTES haitianos “invaden” Brasil. Disponible en: <<http://www.mdzol.com/nota/458383-los-inmigrantes-haitianos-invaden-brasil/>>.

OIM - Organización Internacional para las Migraciones. 2013.

REYES DE LA CRUZ, Virginia. **Región migratoria**. La construcción social de la realidad de los jornaleros agrícolas migrantes. México: Miguel Ángel Porrúa/UABJO/PROMEP, 2010.

SICREMI. Primer informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en la Américas. 2011.

## A prática pedagógica dos professores pela perspectiva dos alunos

Waldemar Marques  
Carla Pineda Lechugo

**E**ste texto é resultado de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Uniso, na linha de pesquisa Educação Superior. A pesquisa teve como objetivo ouvir o que os alunos pensam sobre as práticas pedagógicas dos professores de uma Faculdade de Tecnologia do interior paulista. Para isto, foram ouvidos entre os dias 20 e 24 de outubro de 2014, 157 alunos da referida Instituição. A pesquisa utilizou na enquete “FALE BEM DOS PROFESSORES” e “RECLAME DOS PROFESSORES” para verificar qual a percepção dos alunos com relação às práticas docentes e quais atendem ou não às expectativas dos mesmos.

De todos os 157 alunos, apenas 7 deles nada escreveram sobre o que pensam dos professores; porém, muitos o fizeram de forma abundante, o que foi, para fins desta análise muito positivo. Depois de inúmeras leituras, as categorias de análise emergiram. São elas: relacionamento professor

-aluno, conhecimento sobre os conteúdos de ensino, capacidade de ensinar e motivação do professor. Dentro destas categorias está inserido o que os estudantes consideram o “bom professor” e o “mau professor”.

É importante ressaltar que as categorias elencadas acima representam as características que definem a profissão docente pelo olhar do aluno. O fato da folha da pesquisa estar em branco, e não ter previamente definidas as categorias para a opinião do aluno, permitiu que eles falassem bem e reclamassem do professor sob qualquer aspecto. Permitiu também que todos eles avaliassem a figura do professor pelos mesmos critérios, na pressuposição de que existe uma expectativa prévia por parte do aluno que define a profissão docente e pela qual ele é avaliado. Isto significa, conforme Cunha (1989), que parte da relação professor-aluno é determinada socialmente e que há um certo consenso sobre o comportamento que se espera do professor.

## Relacionamento Professor/Aluno

Quanto ao relacionamento **professor/aluno**, os estudantes indicaram ser este um dos aspectos fundamentais do processo ensino aprendizagem. As declarações dos estudantes enfatizam os seguintes comportamentos que distinguem o bom professor: “permite um contato maior, uma aproximação aluno e professor, falando não apenas sobre a matéria”; são “bem sociáveis” e “interagem com toda turma”. Os bons professores são atenciosos; “são aqueles que realmente se envolvem com a vida

escolar dos alunos, ajudando-os em projetos, incentivando-os [nas] pesquisas para o aprendizado”.

Na percepção dos estudantes, tais características não representam apenas um valor em si, embora isto seja também muito importante. Tais características docentes são valorizadas pelas consequências que acarretam para o estudante: “conseguimos nos expressar melhor em sala de aula, sem medo de receber uma resposta que vai nos deixar envergonhados”; “ajuda no aprendizado”.

Finalmente, um dos depoimentos procura sintetizar o que os estudantes enxergam como bom professor: aquele que adota uma “filosofia moderna” de trabalho.

Inversamente, o mau professor é aquele que apresenta uma “filosofia arcaica”, e uma “prática arcaica” de ministrar aulas. “Coloca [m]-se como um Deus e nunca estão errados”; “tendem a desfazer de nossas dúvidas”; “pouco humanos e muito acadêmicos; ... um ‘bom dia’ não vai matá-los antes de vomitar a matéria”. São professores “que agem arrogantemente ou irônicos em sala de aula e que não dão a mínima para o aluno”.

## Domínio dos Conteúdos

Para os alunos, o bom professor é também aquele que tem **conhecimento sobre os conteúdos de ensino**. São professores que “possuem conhecimentos aprofundados nos respectivos assuntos”, mas que, além deste conhecimento específico são “pensadores [que] possuem um vasto conhecimento geral do mundo”. São professores que apresentam “alto potencial acadêmico”, que “nunca param de estudar e estão sempre buscando aprender”.

Ao domínio dos conhecimentos, enquanto característica do bom professor, os alunos associam consequências práticas: passam segurança, resulta em “eficiência pedagógica” e auxilia os alunos no alcance de suas “metas profissionais e também compartilham conquistas”.

Inversamente, o mau professor é “aquele sem experiência no assunto da matéria”, que “parece não dominar sua própria matéria” e “passa trabalhos fáceis só para dizer que passou alguma coisa”.

## Capacidade de Ensinar

Outra característica importante que identifica o bom professor, associada ao bom relacionamento com os alunos e domínio de sua área de conhecimento, refere-se à **capacidade de ensinar**.

A capacidade de ensinar, na visão dos alunos, está associada a uma “didática boa”, “explicar o conhecimento”, explicar a “matéria de forma correta e compreensiva”. São professores que tem a “preocupação em passar o conhecimento e as informações de forma clara, buscando se adequar com o nível de cada aluno”. Esses professores “trazem vídeos, materiais dinâmicos” e, segundo um dos depoimentos, “é muito mais fácil assimilar um conteúdo quando são utilizados exemplos simples do nosso dia-a-dia”.

Em decorrência, a capacidade de ensinar contribui para “abrir a mente do aluno para o que está acontecendo fora da” da escola; torna a “aula mais divertida e explícita”, o que “tor-

na o aprendizado mais fácil”. Segundo um dos depoimentos, alguns “professores me fazem refletir somente com uma frase”.

O oposto do que foi apontado anteriormente se dá quanto o professor não evidencia capacidade de ensinar. As indicações dos alunos foram abundantes a este respeito o que evidencia sua preocupação com esta questão. A incapacidade de ensinar, de modo amplo, está associada à prática de “métodos antigos”. Estes métodos, por sua vez, se caracterizam pela ausência de interlocução com os alunos: “ele [o professor] só fala e fala como se todo mundo tivesse entendido”, ou “fala como se nós alunos já conhecêssemos amplamente a matéria, mas não é assim”.

Esta falta de interlocução se apresenta também no fato de que “passam slides durante a aula toda”, ou “simplesmente leem o que está escrito, coisa que até o aluno sabe fazer. Numa expressão limite de um dos estudantes, “o professor vomita a matéria e sai da aula”.

A falta de capacidade de ensinar se manifesta na “ausência de aula práticas” e de “princípios de demonstração prática”, bem como no não aproveitamento de “assuntos atuais para abordar em sala de aula”.

As dificuldades de ensino se apresentam também quando o foco de atenção maior do professor está no cumprimento do cronograma dos conteúdos disciplinares do que na efetiva aprendizagem do aluno; “Se preocupam em andar com a matéria mais do que saber se os alunos estão aprendendo”. Acrescente-se a isto a não disponibilização, por parte do professor, de materiais atualizados para estudo.

Finalmente, neste quadro de óbices à aprendizagem derivados das limitações do professor no processo de ensinar, dois deles foram indicados e que merecem ser aqui destacados: a ausência de uma “boa oratória” e práticas de avaliação inadequadas. O primeiro refere-se à capacidade de se expressar, de se comunicar de forma clara, precisa e fluente, aspecto que certamente vem sendo descuidado nos processos de formação docente.

A falta de capacidade para o ensino se manifesta, também, conforme depoimento dos estudantes, na avaliação: “A forma de avaliação dos alunos que muito professores utilizam é precária e às vezes injusta”; “fazem avaliações que não correspondem com o que o aluno realmente aprendeu.... é só uma nota para passar de semestre”.

## Motivação

A última dimensão do que qualifica o bom professor, na visão dos alunos, refere-se à motivação. “Este assunto como o da capacidade de ensinar, anteriormente analisado, foram os que mais estimularam o aluno a escrever” (LECHUGO, 2016, p. 136). Segundo entendem os estudantes, “professores motivados são aqueles dedicados, explicam e fazem o nosso curso bom”; “são profissionais muito dedicados e focados em apenas lecionar”. “Gostam realmente do que fazem” e “não medem esforços para ajudar e tentar entender a dificuldade do aluno”. Os “melhores professores se destacam pelo prazer que sentem em ensinar; eles [até] se divertem em dar aula”. Enfim, “a dedicação

pelo que” “gosta de fazer é coisa que todo e qualquer professor deve ter em seu sangue”.

A motivação docente apresenta resultados diretos para o aluno: “anima estudar e se esforçar para aprender”; incentiva “os alunos na criação de projetos, valendo nota ou não”. Professores motivados conseguem “despertar a vontade de vir à faculdade e não perder nenhuma aula, mesmo estando bem cansado, devido ao [pouco] tempo dormido e outros compromissos”. “São inspiradores com suas histórias de vida” e “nos servem de espelhos com seus exemplos de vida”. Em síntese, conclui um aluno: “Eu acho que a qualidade pedagógica está na dedicação então”.

Contrariamente, a falta de motivação se manifesta através de diferentes tipos de comportamento docente: pelo “desdém em relação à atividades exercida”; “pela má vontade em explicar a matéria para os alunos”; pela falta de “interesse em atualizar sua maneira de passar a aula.... de atualizar suas ferramentas para passar seu conhecimento”; pela utilização de “artigos antigos e desatualizados em sala de aula como material didático, ou também slides desatualizados”. A falta de motivação manifesta-se também pelos “atrasos para iniciar as aulas”; “chegam atrasados e liberam os alunos ainda cedo”.

A falta de motivação docente, segundo os alunos, pode ser atribuída a pelo menos duas causas: Primeiramente, pela acomodação docente por se tratar de uma instituição pública. Neste caso, o professor “foi aprovado por concurso público, o que lhe garante certa estabilidade”. O professor inicia e desenvolve “sua carreira vinculada ao componente curricular que motivou

seu concurso”. A falta de motivação se dá também pelo “acúmulo de funções que faz com que o professor não dê atenção necessária à matéria dada”; são professores “que trabalham em projetos paralelamente às aulas às aulas. Passam a impressão de que estão aqui apenas por terem conseguido a vaga e não porque gostam”; desenvolvem outras atividades fora da escola.

As consequências desta desmotivação repercutem nos alunos. A contrapartida da falta de motivação docente é a falta de motivação do aluno, seu desinteresse em aprender.

## Importância da Formação Docente

Os depoimentos dos alunos nesta pesquisa apontam para a importância da formação dos professores para o exercício da profissão. A prática pedagógica adequada para formação dos alunos em uma perspectiva reflexiva, problematizadora e transformadora, só se dará se o professor tiver, ele próprio essa formação, pois ele desempenha na escola um papel determinante de transformação. Com base na pesquisa sobre a formação dos professores da Educação Tecnológica da Instituição estudada, a grande maioria deles não teve uma formação pedagógica, portanto, são professores que provavelmente aprenderam com a prática a partir dos modelos incorporados anteriormente. Também é preciso ressaltar que os professores da Instituição pesquisada revelam um problema que afeta todos os professores: falta de tempo. A maioria dos professores trabalha em dois ou três empregos, somando altos volumes de horas em sala de aula. Sendo assim, a dedicação para desenvolver novas competências

fica prejudicada, pois para isso seria necessário que o professor tivesse tempo para reflexão com o apoio da Instituição.

Ao analisar os depoimentos dos estudantes sobre os professores pode-se constatar que há forte consonância entre seus pontos de vista com o conhecimento resultante de outros estudos de natureza mais ampla, de natureza teórica.

## O Bom Professor segundo o Inep/Mec

As características que definem o bom professor na visão dos alunos pesquisados, são compatíveis com os adjetivos que consolidam a figura do bom professor na matriz de referência da prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente do INEP/MEC (2010). Essa matriz foi criada para avaliar a competência dos professores da Educação Básica, porém, os critérios que foram elencados podem ser perfeitamente estendidos para todos os professores, inclusive para os do Ensino Superior Tecnológico, que é o caso deste estudo.

Segundo a matriz de competências do INEP/MEC (2010), os professores devem

- a) dominar os conteúdos curriculares das disciplinas que lecionam;
- b) conhecer as características de desenvolvimento dos alunos;
- c) dominar a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino;
- d) selecionar estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem;

- e) estabelecer um clima favorável para a aprendizagem;
- f) aplicar estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem;
- g) utilizar métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento, e
- h) avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos.

Vale lembrar que a matriz de competências prevê 20 itens que caracterizam o bom professor, porém, escolhemos alguns que mais se aproximam do que disseram os alunos sobre os bons professores da faculdade estudada. Nota-se que tanto na pesquisa realizada junto aos alunos, como na matriz do INEP/MEC, o bom professor apresenta características similares: conhece o assunto que leciona, sabe utilizar diferentes estratégias para ensinar, conhece os alunos e suas realidades, avalia o processo para que todos aprendam com ele, e estão atualizados.

O último elemento “motivação do professor” não apareceu na matriz do INEP/MEC, mas pressupõe-se que não há como continuar aprendendo, aperfeiçoando-se se não houver motivação dos professores com a profissão.

Os padrões estabelecidos para a profissão docente devem servir para que as Instituições avaliem os professores com base nas competências que serão requeridas dele na função.

## Vínculos Afetivos e Aprendizagem

Uma das constatações advindas dos depoimentos, é que a **criação de vínculos afetivos** com os alunos contribui para o aprendizado dos mesmos. Essa afirmação tem baseia em Henri Wallon (1948 apud MAHONEY; ALMEIDA, 2005) que enfatiza a afetividade como condição necessária para o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes estágios de idade dos alunos. Esse fato pode indicar possíveis direções essenciais para promover um ensino-aprendizagem mais produtivo e mais satisfatório, tanto para o professor como para o aluno. Para tanto, é preciso que haja compreensão do papel da afetividade no processo de aprendizagem para elaborar programas de formação de professores. Também é preciso reconhecer que as emoções e os sentimentos estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades como professores e alunos.

A criação de vínculos afetivos mencionada aqui não se refere apenas a ser agradável com o aluno e fazê-lo gostar do professor. Afetar o aluno significa, desestabilizá-lo, provocá-lo e envolvê-lo no processo de aprendizagem, construir um relacionamento de bem querer entre ambos. A afetividade refere-se à capacidade e a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Esse conceito retira da palavra “afetividade” a conotação exclusivamente amorosa que ela poderia vir a ter. Contudo, é

preciso compreender que ambos, professor e aluno são afetados um pelo outro no processo de ensino e aprendizagem, e a ausência de afetividade prejudica a ambos. No aluno, pode gerar dificuldades de aprendizagem, no professor insatisfação, descompromisso, apatia, entre outros.

## Conhecer as Expectativas dos Alunos

Uma outra constatação desta pesquisa sugere que todo professor deve, antes de iniciar o processo, **levantar com os alunos as expectativas que ambos trazem para as aulas**, a fim de ajustar o que o que é necessário, o que é possível e o que não é factível em termos de aprendizagem. Esta conversa inicial, deverá esclarecer as funções do professor e do aluno no que tangue ao compromisso da aprendizagem, e com isso, minimizar futuras frustrações de ambos. O aluno precisa entender que aprender exige esforço e dedicação, e que nem sempre é fácil e prazeroso. Ao professor cabe ouvir os alunos, suas expectativas, interesses, dificuldades para, a partir deste diagnóstico, programar suas ações em sala de aula. Este levantamento pode ser feito pelo professor no início da aula com as sua turma, de modo a esclarecer as expectativas que ambos têm sobre as aulas, o professor, o aluno, o aprendizado, os colegas de sala.

Uma vez expostas essas expectativas, cabe ao professor com os alunos firmar um acordo, um “contrato” de trabalho estabelecendo direitos e deveres de ambos no processo de aprendizagem. Este “contrato” deve servir para conduzir as ações do

professor e dos alunos criando normas de conduta pessoal e pedagógica que atendam a ambos. Em muitos casos nota-se que os problemas de relacionamento entre professores e alunos se dão por falta deste diálogo inicial, pois, quando explicitadas as expectativas e ajustadas as que são possíveis e as que não são desde o início, a convivência entre todos tende a ser menos conflituosa. Também deve-se esclarecer que, uma vez estabelecido o “acordo” de interesses de ambas as partes, este compromisso deve ser cumprido, e a falta de atendimento de alguns requisitos deverá levar professores e alunos a rever o que foi acordado. Quando ambos estabelecem as regras e compreendem a razão delas, os problemas relacionados a frustração, indisciplina e falta de interesse tendem a ser menores.

Os depoimentos dos alunos apresentam também uma consonância com o pensamento de Masetto (2012). Segundo o autor, a competência do professor universitário está relacionada à capacidade de mudar seu papel, ou seja, deixar de ser um transmissor de conteúdos para um mediador da aprendizagem. Segundo Masetto, o professor deve mudar o cenário de ensino, para o de aprendizagem em que o aprendiz ocupa o centro e professor e aluno se tornam parceiros e coparticipantes do mesmo processo.

Essa mudança é necessária à medida que se pretende formar um aluno competente, isto é, que saiba aprender (habilidades cognitivas), aplicar o que aprendeu (habilidades técnicas), ser ético e responsável (habilidades comportamentais), que queira transformar (afetivo-emocional), e principalmente, repensar os problemas da sociedade. Para tanto, os professores também

devem ensinar com base nos mesmos princípios de competência, que são: ter domínio sobre determinada área do **conhecimento (cognitiva)**, ter domínio na área pedagógica (técnica), saber se relacionar (humana) e exercitar a dimensão política (crítico e reflexivo). Dos domínios citados acima, a dimensão política é a que menos aparece na pesquisa feita com os alunos. Este fato pode representar que, ou os professores e alunos exercem essa função de forma inconsciente, e, portanto, não a percebem, ou eles não têm consciência de que a dimensão política faz parte do seu papel enquanto educadores.

## A Prática Pedagógica: adaptação e inovação

Além das características do bom professor elencadas acima, deve-se destacar a importância da adaptação e da improvisação do trabalho docente, pois, conforme Tardif (2000), “os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional da Educação Superior reflexão e discernimento”.

Isso implica em pensar a prática pedagógica como flexível e situacional, ou seja, cada classe, cada contexto exige reflexão e adaptação. É o que Schön (1983 apud TARDIF, 2000) chama de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias. O conceito de construção do problema em detrimento à resolução remete à capacidade do professor pensar e agir junto com os alunos em conformidade com as necessidades do grupo. Portanto, tanto em suas bases teóricas

quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos dos professores devem ser reconhecidos como evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação continuada. Até porque, as próximas gerações deverão requerer dos professores novas habilidades e competências.

Outra consideração importante, é que os professores precisam ter domínio conceitual sobre suas práticas pedagógicas para discernirem, o que é eficiente e eficaz no contexto de aprendizagem para terem segurança sobre o que fazer em determinadas situações.

O fato de ouvir os alunos e construir com eles os melhores caminhos para a aprendizagem, não significa que os professores devam ser reféns da aprovação dos alunos sobre suas ações. Muitas vezes, os alunos não saberão apontar quais são os melhores caminhos para aprender, cabendo ao professor mostrá-los. Outro cuidado que deve ter o professor é, não cair na tentação de ser aceito por todos todo o tempo. Como foi dito anteriormente, o bom ambiente da sala contribui para a aprendizagem, mas isso não significa que as aulas promovam sempre sentimento de alegria e bem-estar, ao contrário, aprende-se também promovendo mal-estar, desconforto. Por isso, é preciso distinguir entre o que os alunos aprovam, do que funciona, pois, poderíamos incorrer no erro de ao ouvir os alunos, apenas “oferecer-lhes” o que é do agrado deles. É como se um médico tivesse que perguntar aos enfermos se eles gostam ou não de determinado medicamento. Alguns “tratamentos”, mesmo que “amargos”, são necessários e não cabe ao paciente dizer se gosta ou não.

## Estratégias Eficazes

O parâmetro utilizado para classificar algumas estratégias como sendo mais eficazes, foi a experiência de Edgard Dale (1946) que apresenta diferentes métodos audiovisuais que podem ser utilizadas como recursos didáticos em sala de aula, relacionando cada método com um determinado nível de retenção de memória e potencialmente de aprendizagem. Segundo esta experiência, os métodos que utilizam símbolos verbais e visuais representam as estratégias de menor fixação de conteúdo. À medida que são contemplados mais do que um estímulo, como por exemplo, quando a pessoa vê e ouve, como em uma exibição de filmes, em excursões e demonstrações, o receptor aumenta a retenção da informação. Porém, as estratégias que mais impactam a capacidade de memorização são as que colocam o receptor também na condição de emissor das mensagens. As estratégias de dramatização, simulação e aplicação prática, apontam para um grau de memorização maior que os outros métodos, levando a crer que são mais efetivos enquanto estratégias de aprendizagem.

As estratégias mais abstratas colocam o aluno como mero expectador, pois dele é exigido, ouvir, ver, e assistir a aula. As estratégias que representam modelos concretos de ensino colocam o aluno ativo e em contato com o objeto de aprendizagem. Portanto, pode-se afirmar com base na pesquisa com os alunos e nas experiências de Edgard Dale, que as estratégias: *“conciliar teoria e prática, usar exemplos do dia-a-dia, proximidade com o professor, participar da aula, comunicação clara e objetiva, simu-*

*lação, dramatização e dinâmicas de grupo*, são métodos eficazes que o bom professor incorpora na sua prática docente. Inversamente, aulas expositivas baseadas em leitura de slides, excesso de conteúdo para pouco tempo de aula, aulas baseadas apenas em seminários, apenas teoria, aulas monótonas, ausência de feedback, decorar conteúdo sem significado”, representam métodos pouco eficazes quando o objetivo é ensinar para toda a vida.

Vale lembrar que, o fato das referidas estratégias serem mais efetivas com relação à fixação dos conteúdos, não significa necessariamente que houve aprendizagem, porém, conforme a pesquisa realizada entre os alunos verificou-se que as estratégias pedagógicas que colocam o aluno e o professor ativos no processo, contribuem para o maior aprendizado de ambos. Também deve-se esclarecer sobre o que é ser ativo e passivo no processo de aprendizagem. O fato do aluno estar em movimento na sala de aula, fazendo um teatro, cantando, ou jogando, não significa que está ativo cognitivamente, e da mesma forma, o aluno que está sentado ouvindo, não necessariamente está passivo. Entende-se por ativo, aquele aluno que está interagindo, pensando junto, contribuindo com o seu próprio conhecimento, refletindo, questionando, errando, acertando e compartilhando com os demais. E propor que os alunos participem do processo de aprendizagem como “artistas” principais e não como meros “figurantes”, está sob poder do professor, que ainda goza no ambiente acadêmico de uma autonomia pouco vista em outros espaços.

Outro exemplo sobre as estratégias de comunicação e capacidade de retenção de memória encontra-se em Socony-Vacuum

Oil Co. Studies (SCHULER, 2004), onde são expostos os níveis de memorização dos indivíduos depois de três dias do contato com o conteúdo a ser aprendido. São eles: 10% dos que apenas leram; 20% dos que apenas ouviram; 30% dos que apenas viram; 50% dos que viram e ouviram; 70% dos que falaram e discutiram; 90% dos que falaram e fizeram. Como se pode ver, os níveis de retenção de memória são mais efetivos quando os indivíduos participam discutindo e em contato direto com o conteúdo de aprendizagem. Porém, há que relativizar esses dados, pois, dependendo da situação em que se encontra o sujeito, e do significado que o conteúdo da mensagem tem para ele próprio, o fato de ler, ouvir ou ver uma imagem pode representar para o sujeito grande impacto na sua memorização. Não pode ser enquadrado nesta tabela, por exemplo, quando o receptor ouve um discurso que é do seu interesse, vê uma imagem de alto significado para ele próprio, lê um documento que o receptor julga muito valioso. Essas ponderações devem ser feitas antes de julgar se uma estratégia de comunicação é efetiva ou não para quem a recebe.

Outra referência que pode servir de base para classificar as boas estratégias dos professores nesta pesquisa e que complementa os estudos de Edgar Dale é a taxonomia proposta por Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010), que tem como objetivo ajudar no planejamento, organização e controle de aprendizagem. Esta taxonomia apresenta seis degraus de aprendizagem: 1. Lembrar; 2. Entender; 3. Aplicar; 4. Analisar; 5. Sintetizar; 6. Criar. O primeiro “degrau de aprendizagem” é lembrar, para depois entender, aplicar, analisar, sintetizar e por último criar. Conforme o modelo, o processo de ensino

precisa respeitar os passos de aprendizagem que iniciam com a memorização. Como revelado na pesquisa realizada com os alunos, as estratégias mais utilizadas pelos “maus” professores são uso excessivo de slides e aulas caracterizadas por monólogos. Assim, no processo de aprendizagem, os alunos não retêm os conteúdos, não entendem; por isso não aplicam e muito menos recriam o conhecimento.

## Considerações Finais

Este texto teve como objetivo dar destaque aos pontos de vista dos alunos de uma instituição de educação tecnológica sobre o processo de ensino aprendizagem. Ao tentar apresentar este “olhar” dos alunos, procurou-se manter suas palavras e expressões originais a fim de preservar ao máximo aquilo que se pode designar o “mundo” institucional escolar que eles criam. As dimensões deste processo envolvem as relações pessoais professor/aluno o conhecimento dos conteúdos de ensino, a motivação docente e a capacidade de ensinar, a respeito das quais os estudantes manifestaram seus pontos de vista de espacial relevância.

Pode-se perceber que a construção deste mundo estudantil caminha na mesma direção do que estudiosos sobre ensino/aprendizagem vem afirmando. Os resultados desta pesquisa tornam evidente a necessidade de que projetos de formação docente, de formação inicial ou em continuidade, sejam alimentados por dados e análises de fontes diversas, como as aqui apresentadas. Se, de um lado, os estudos de natureza mais teórica apontam num

plano mais amplo os rumos da formação docente necessária, do outro a aproximação com o cotidiano da instituição escolar abre chances de deitar raízes mais fortes neste cotidiano, ultrapassando o que os alunos nesta pesquisa reiteraram várias vezes sobre a dicotomia teoria/prática.

## Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DALE, Edgar. **Audio-visual methods in teaching**. NY: Dryden Presse, 1946.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT. Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

LECHUGO, Carla Pineda; MARQUES, Waldemar. **A educação tecnológica: sua história, seus professores e a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas**. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, R. L. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MINISTÉRIO da Educação - MEC. **Referenciais para o exame nacional de ingresso na carreira docente**. Disponível em: [http://www.consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais\\_para\\_o\\_Exame\\_Nacional\\_de\\_Ingresso\\_na\\_Carreira\\_Docente.pdf](http://www.consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SCHULER, Maria. **Comunicação estratégica**. São Paulo: Atlas, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

# Os Institutos federais de educação profissional, ciência e tecnologia na região metropolitana de Sorocaba<sup>1</sup>

Jefferson Carriello do Carmo  
Caíque Diogo de Oliveira  
Rafaella Luiz dos Santos  
Luis Ricardo Orteiro Honório

**N**a gênese do século XXI é possível identificar, por meio das políticas econômicas e sociais, o aprofundamento de uma forma específica de desenvolvimento socioeconômico no Brasil e as formas como o país está inserido na economia mundial (POCHMANN, 2002, 2010). No campo educacional este aprofundamento vem sendo feito por formulações legais desde os anos 1990. Nesse período é

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte da pesquisa “Institutos federais de educação profissional, ciência e tecnologia: um “novo” cenário da educação profissional na região de Sorocaba”, que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba - UNISO e financiada pelo CNPq (Edital MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N° 22/2014).

possível identificar a continua fragmentação das políticas públicas de educação para o trabalho por um elevado número de apelos às parcerias entre o público/privado, entre as organizações não e governamentais, o Estado e a comunidade.

Diante deste quadro o texto pretende identificar, pelo procedimento da pesquisa explanatória, a expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, com vistas à educação para o trabalho na região metropolitana de Sorocaba - RMS, municípios de São Roque, Salto, Boituva e Itapetininga. A escolha desses municípios foi por neles já terem instalados as unidades dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia - IFETs.

A escolha da região de Sorocaba justifica-se pelo seu perfil geográfico e histórico para a indústria diversificada, que agrega desde o tradicional setor de tecelagem até as empresas dos ramos do eletroeletrônico, do metalomecânico, do químico, do farmacêutico, de telecomunicações, de siderurgia, de autopeças, de celulose e alimentos (PAYÉS, 2002, LEIS, 1995; BENEVIDES, 2011).

A região ainda conta com um Parque Tecnológico em Sorocaba, cuja finalidade é ser um órgão articulador entre universidades, escolas técnicas, institutos e empresas que investem em pesquisas de novas tecnologias, serve como incentivo a criação de uma nova zona Industrial na zona norte do município.

Estudos realizados nas últimas décadas, do ponto de vista histórico, político e educacional demonstram a preocupação na região em ofertar cursos de ensino técnico profissional de nível

médio e tecnológico (MORAES; ALVES, 2002; KORITIAKE, 2011; BRANDÃO; SCHUSTER; BATISTA, 2016).

## Expansão dos IFETs

Segundo Carmo (2015) a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou a se expandir novamente a partir do ano de 2005 com a Lei 11.195. Até então essa expansão era impedida pela Lei 8.948/94. No ano de 2005 houve a ocorrência de três Planos de Expansão. O primeiro, para o período de 2005 a 2007, “viabilizou a implantação de sessenta novas instituições de ensino nas regiões mais desamparadas em termos de oferta pública de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2007a); o segundo denominado de Fase II “Uma escola técnica em cada cidade-polo” para o período de 2007 a 2010 (BRASIL, MEC, SETEC, 2007b); e o terceiro, mais recente, denominado o Plano de Expansão Fase III, com início em 2011 (BRASIL; MEC; SETEC, 2011). Esse movimento legal culminou na integração da maioria das instituições federais e transformação destas nos limites de cada unidade federativa, em IF e na criação de novas instituições, pautadas por esse modelo. Emergiu portanto uma nova fase para as escolas da Rede Federal.

A criação dos IFETs foi parte dos objetivos Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, cuja finalidade foi reorganizar a Rede Federal dentro de um modelo *multicampi e pluricurricular*. No mesmo dia do lançamento do PDE, foi promulgado também o Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, que “Estabelece diretrizes para

o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”, mediante a integração das instituições federais localizadas num mesmo estado, a fim de constituir o novo modelo, para que “atuem de forma integrada regionalmente” (BRASIL, 2007).

Esse processo exigiu em primeiro lugar, o acordo entre Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF, Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais - EV, localizadas num mesmo estado, sendo a agregação, voluntária, segundo o Artigo 3º do Decreto. A isso seguiu a elaboração de projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI para analisar a proposta de integração entre as instituições e constituir a nova configuração da instituição.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica criada pela Lei 11.892/08 está formada por instituições de educação profissional e tecnológica, subordinadas ao MEC, com mesma fonte de financiamento e supervisão. Fazem parte da Rede Federal também as instituições que não aderiram ao modelo IFET, entre elas CEFET, EV e UTFPR. Todas as instituições são de natureza “jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008). A natureza autárquica é conferida aos IFET pelo Parágrafo Único do Artigo 1º da Lei 11.892/08. São instituições autônomas no que se refere à administração, ao patrimônio, às finanças, às questões didático-pedagógicas e à disciplina e, no Artigo 9º,

define sua forma de organização em estrutura multicampi e com proposta orçamentária anual (BRASIL, 2008).

A Rede Federal ficou constituída no contexto de aprovação das propostas de constituição dos IFET, pela Portaria 116/08 (BRASIL, 2008), de trinta e oito autarquias, compostas por centenas de unidades. Cabe ressaltar que até o ano de 2008, a Rede dispunha de 36 EAF, 33 CEFET com 58 Unidades Descentralizadas (UNED), 32 EV, uma Universidade Tecnológica (UT) e uma ETF; exceto as EV e as UNED, todas eram autarquias. Se cada entidade autárquica é diretamente ligada ao MEC ao constituírem-se em IFET, as várias instituições antes autárquicas, transformaram-se em apenas uma autarquia, ou seja, tendo uma reitoria como representante de vários campi.

Se antes do agrupamento das instituições federais para compor os IFET cada autarquia se reportava diretamente ao MEC ou SETEC, agora se reportam à reitoria do IFET, que, por sua vez, se reporta ao MEC/SETEC. Cabe ressaltar que o parágrafo 2º do Artigo 11 da Lei 11.892/08 sugere que a reitoria seja instalada em espaço físico distinto de qualquer uma de suas unidades, diferentemente da situação anterior, em que cada autarquia contava com sua reitoria no próprio espaço físico onde estava instalada. Cada unidade de IFET conta com a presença da Diretoria-Geral.

Os IFET são, segundo o Artigo 2º, “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). Conferem assim, a atuação dos IFET desde a formação

inicial e continuada até formação em nível de pós-graduações *lato e stricto sensu*, daí ser caracterizado por instituição pluricurricular. A estrutura multicampi, leva ao entendimento de que não há IFET com apenas uma unidade, ou seja, necessariamente deve ser composto por um conjunto de unidades.

Os IFET são também instituições certificadoras e acreditadoras. Certificadoras no sentido de ter a função de reconhecer formalmente os saberes requeridos por atividades profissionais, independente de como ou onde foram adquiridos, como prevê a LDB 9.394/96 em seu Artigo 41, redação dada pela Lei 11.741/08: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2008). São acreditadoras, por terem a autonomia para atribuir crédito a outras instituições de educação profissional e tecnológica quanto à avaliação e certificação de saberes laborais.

Outro aspecto legal presente no IFET é sua atuação nos limites territoriais de seu Estado, como demonstra a redação do Parágrafo 3º do Artigo 2º da Lei que os criou: “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação” (BRASIL, 2008), a área citada se refere à área territorial, visto que não há unidades de um IFET localizadas fora da área territorial do Estado onde se localiza a sua reitoria.

Os objetivos dos IFET, segundo o Artigo 7º da Lei 11.892/08, são:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia [...] para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia [...] d) cursos de pós-graduação *lato sensu de aperfeiçoamento e especialização* [...] e) cursos de pós-graduação *stricto sensu de mestrado e doutorado* [...] (BRASIL, 2008).

A prioridade em termos de oferta de vagas é dada à educação profissional técnica de nível médio, determinação dada pelo Inciso I, do Artigo 7º da Lei 11.892/08: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008) e, reafirmada no Artigo 8º: “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (BRASIL, 2008), dando prioridade ainda à forma integrada de ensino médio, conforme o Inciso I, do Artigo 36-C, da LDB 9.394/96, incluído Lei 11.741/08, que determina que a forma integrada de ensino médio deve ser “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2008).

## Aspecto Socioeconômico da Região Metropolitana de Sorocaba<sup>2</sup>

A Região Metropolitana de Sorocaba – RMS é uma unidade regional do território de São Paulo, cujo projeto de Lei

---

<sup>2</sup> Este item e o próximo estão baseados nas pesquisas de Iniciação Científica - IC desenvolvidas por Caíque Diogo de Oliveira e Rafaela Luiz dos Santos no período de junho de 2014 a junho de 2015.

Complementar foi sancionado pelo governador do estado em 9 de maio de 2014. Atualmente essa região abrange a área de 382,631 km<sup>2</sup>. Uma população com cerca de 1,8 milhão de habitantes e um Produto Interno Bruto - PIB de R\$ 46,7 bilhões. Com isso passa a ser a 16ª região mais populosa do país. É composta por 27 municípios, sendo que onze municípios estão localizados no eixo das rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares têm suas economias baseadas em atividades industriais. Dentre as regiões metropolitanas, a RMS é a que possui a maior produção agrícola. Faz divisa com municípios da Região Metropolitana de São Paulo, como Cotia, Vargem Grande Paulista, Itapevi e Juquitiba, com a Região Metropolitana de Campinas, com municípios como Indaiatuba e com municípios que compõem a Aglomeração Urbana de Jundiaí, como Cabreúva. Em 2011, a soma do Produto Interno Bruto dos municípios que compõem a RMS foi de R\$ 46,7 bilhões, o equivalente a 3,46% do PIB gerado no Estado. Ocupa o 15º lugar na economia nacional, com PIB 11% menor que o da Região Metropolitana da Baixada Santista. Fazem parte RMS os seguintes municípios Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquillo, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itapetininga, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, Sorocaba, Tapiraí, Tatuí, Tietê, Votorantim.

## Sorocaba

Atualmente a cidade de Sorocaba detém a maior população entre as cidades estudadas, são aproximadamente 630.550 habitantes e com PIB per capita de R\$ 31.661,98. As principais bases do desenvolvimento econômico do município são os setores da indústria, comércio e serviços, registra uma diversificação econômica e é a quarta cidade em desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo (IBGE, 2016).

Historicamente esse desenvolvimento econômico de base industrial teve seu início com grande força nos anos de 1875, e se dividiu em dois grandes períodos sendo o primeiro desde seu nascimento em 1875 e foi até meados de 1960 chegou a ser considerada a “Manchester Paulista” devido a sua produção têxtil. E o segundo período tem início na década de 1960 e segue aos dias atuais, cujo foco produtivo centra nas indústrias de metalomecânica e serviços.

Nos últimos anos as estimativas de emprego no município de Sorocaba apontam para o trabalho no setor de serviços e comércio que emprega 41,2% do total de vínculos empregatícios no município, o setor industrial absorve 31,5% dos empregos em Sorocaba. Os dados disponíveis sobre o PIB de Sorocaba mostram 64,2% do valor adicionado por parte do comércio e serviços, 35,6% da indústria e 0,2% da produção agrícola. Segundo dados extraídos do SEADE (2015), sobre a indústria de Sorocaba com dados relativos ao PIB industrial, verifica a crescente ênfase na produção metalomecânica com a indústria de materiais de transporte e autopeças (25%), máquinas e equipamentos (23%) e a fabricação de produtos de metal (5%).

Com o Parque Tecnológico, ocorre a disseminação da cultura da inovação e empreendedorismo, articulando o poder público, as Instituições de Ensino Superior – IES, o segundo setor e o apoio ao desenvolvimento de *clusters* e a incubação de empresas, o que possibilita e favorece um ambiente de investimentos externos no município.

O diferencial do Parque tecnológico da RMS é destacado, de acordo com as Informações da Prefeitura de Sorocaba (2014) por abranger uma área:

[...] com quase 1 milhão de m<sup>2</sup> ao todo, o Parque Tecnológico de Sorocaba se diferencia dos demais, por não abrigar o setor produtivo das empresas, mais sim seus laboratórios de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Diferente da maioria dos empreendimentos do gênero, ele reunirá em um mesmo ambiente 10 universidades distintas, além de escritórios de entidades certificadoras e registro de marcas e patentes.

Estes investimentos, segundo o governo de Sorocaba, irão mudar a competitividade industrial da região: “ela deixará de ser apenas uma cidade industrial para ser também uma cidade tecnológica, o que ajudará a garantir seu futuro, com a atração de novos investimentos, e ajudar o Brasil a ter competitividade tecnológica”. As principais áreas de atuação do Parque Tecnológico em Sorocaba, atualmente, são: *Metal Mecânico, Eletroeletrônica, Energias Alternativas, Automotiva e Tecnologias da Informação e Comunicação*.

Nesse sentido, dados da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP (2015) corroboram com as informações dos setores que mais empregam os trabalhadores são primeiramente a indústria de máquinas e equipamentos, seguido da fabricação de veículos e automotores e da indústria metalúrgica. A Indústria de transformação metalomecânica tem grande importância no PIB do município, com a fabricação de automóveis e autopeças detém o maior valor adicionado no PIB industrial.

## Itapetininga

Dados obtidos do IBGE (2016) indicam que a população de Itapetininga é de 144.377 habitantes em uma área de 1.789,350 km<sup>2</sup>. O município apresenta a segunda maior população da RMS e a maior área territorial, mas em menor grau de urbanização, o que torna o campo um espaço de oportunidades para o maior desenvolvimento do setor agrícola.

Possui uma economia fortemente voltada à agricultura, possuindo o quinto maior PIB agrícola do estado de São Paulo. Atualmente conta com algumas indústrias de expressão nacional e de grande porte, como 3M, Bateria Moura e Duratex. É considerada um grande polo moveleiro e têxtil do Sudoeste Paulista, tendo destaque nestes segmentos as indústrias Nisshinbo do Brasil Indústria Têxtil Ltda e MGA - Indústria Moveleira Ltda.

A pecuária é de relativa importância no sudoeste paulista. Os principais produtos cultivados são: grama, batata, hortifru-

tícolas e cana-de-açúcar para a fabricação de álcool. A produção de lenha e madeira em tora de florestas cultivadas (silvicultura) e a resinagem de espécies florestais dos gêneros pinus também se mostram importantes atividades no município, tendo como destaque a empresa Resinas Brasil.

É na produção agrícola que está o foco da sua produção. O número de estabelecimentos agrícolas é cinco vezes maior que a participação relativa estadual, a concentração dos trabalhadores em Itapetininga está na produção agrícola (FIESP, 2015).

## Salto

Dados obtidos pelo (IBGE, 2016) indicam uma população estimada para 2016 de 115.193 habitantes como uma área territorial em 2015 de 133,057 km<sup>2</sup>.

Sobre o desenvolvimento industrial do município de acordo com Conceição (1994) Salto ganhou sua primeira fábrica de tecidos em 1875, a Fábrica Galvão, de propriedade do ituano José Galvão de França Pacheco. Em 1882, nasceu à fábrica de tecidos Barros Júnior, cujo dono era Francisco Fernando de Barros Júnior e, em 1887, outro ituano, Octaviano Pereira Mendes, investia na instalação da terceira fábrica de tecidos de Salto, a Pereira Mendes & Cia. Ainda nos últimos anos do Império, Salto já contava com três fábricas de tecidos, além da indústria de papel inaugurada por Antônio Melchert em 1889, a primeira fábrica de papel da América Latina.

Segundo a Prefeitura de Salto (2015):

Um segundo surto industrial verificou-se na década de 1950, quando isenções de impostos atraíram empresas de porte considerável para a época, como a Eucatex, Emas, Picchi e Sivat, que juntas chegaram a oferecer mais de 3.500 empregos, firmando de vez o perfil industrial da cidade. Esse caminho teve seguimento já nos anos 1970, com a criação de distritos industriais e novos incentivos à vinda de indústrias. Cerca de vinte unidades se instalaram no município, justificando a chegada de grandes contingentes de migrantes provenientes de vários estados da Federação, com destaque para os paranaenses. O surgimento de novos bairros, em ritmo acelerado, alterou a paisagem e, em grande parte, o ritmo de vida e as características sócio-culturais da cidade.

O desenvolvimento industrial impulsionou o crescimento da cidade, fazendo com que Salto ocupasse durante algum tempo, uma posição de destaque no Brasil. Em uma classificação realizada no ano de 1980, Salto ocupava a 9ª colocação entre os 500 municípios mais desenvolvidos do Brasil.

Analisando-se o trabalho publicado anualmente pela revista “Dirigente Municipal”, pertencente ao grupo Visão, que classifica os 500 municípios mais desenvolvidos do país, utilizando como fatores preponderantes os indicadores financeiros, de infra-estrutura de serviços públicos e sociais, arrecadação municipal, arrecadação federal, valor do ICMS, ligações elétricas, de água, de esgoto e de telefone, o número de leitos hospitalares, de veículos e de profissionais liberais – nota-se que o município de Salto ocupava a nona colocação no ano de 1980, como resultado da

maturação de seu terceiro ciclo de industrialização (CONCEIÇÃO, 1994, p. 46).

O desenvolvimento industrial e da vida econômica também se fez presente no interior paulista e influiu diretamente na vida de seus moradores e na própria estrutura do município, cujo peso foi decisivo para a definição do perfil da cidade.

A cidade de Salto, atraiu muitas indústrias, registrando três ciclos de industrialização em menos de um século, resultando seu fortalecimento, como parque industrial da região, que chegou no ano de 1980, a oferecer no setor secundário 67% da oferta de empregos existentes no município, caracterizando-se a cidade como de industriários (CONCEIÇÃO, 1994, p. 51).

Dados indicados pela FIESP (2015) demonstra que atualmente o município possui um parque industrial diversificado com a predominância dos segmentos de metalurgia e plásticos utilizados no setor automotivo; também possui destaque na área química de tintas, vernizes, resinas; na transformação da madeira para produção de chapas de uso na construção civil e na produção de papéis de segurança. Segundo dados do IBGE, (2016), é o setor de serviços que detém a maior participação no PIB, mesmo que a cidade possua um dos menores PIBS per capita da região. Ainda em relação à participação do PIB municipal, três situações merecem destaque: uma de declínio de produção, ocorrida no período compreendido entre os anos

2000 e 2011, que foi o caso da indústria madeireira e duas situações de ascensão, durante o período de 2000 a 2007, no caso das indústrias de produção química e fabricação de autopeças.

## Boituva

Dados disponibilizados pelo IBGE (2016) mostram que o município de Boituva tem uma população estimada para 2016 de 56.830 de habitantes como uma área territorial de 248,968 km<sup>2</sup>

Dados disponíveis na Prefeitura de Boituva (2016) indicam um ramo industrial bem diversificado, sendo as principais empresas: Cervejaria Petrópolis S/A, setor cervejaria, 1750 funcionários; Zanchetta Alimentos Ltda, setor de alimentos emprega 1400 funcionários, Usina Santa Rosa Ltda setor açúcar e álcool, 420 funcionários; Praimar Indústria Comercio & Distribuição setor distribuição e transportes, 400 funcionários; Ethos Metalurgia, setor metalurgia, 300 funcionários; Tasco Ltda, setor Assessorios mecânicos e eletrônicos, funcionários 163; Rosa-Produtos Agrícolas, setor Álcool Hidratado, 100 funcionários; Lanco, setor Móveis hospitalares, 98 funcionários; Penta Sis Automação, setor automação, funcionários 90; Ellan, setor imobiliário, 76 funcionários; Connan, setor nutrição animal, 52 funcionários e Holec Indústrias elétricas, setor Painéis elétricos, 41 funcionários.

Há ainda no município as empresas Qualitec Indústria e Comércio de Plásticos, cuja produção concentra-se em artefatos de material plástico para uso industrial, outras atividades de serviços prestados fabricação de instrumentos não-eletrônicos

e utensílios para uso médico, cirúrgico, odontológico e de laboratório. A Farex é uma indústria brasileira com sede em Boituva, sua produção está na criação de máquinas e equipamentos utilizados em diferentes cadeias do setor produtivo brasileiro.

Dados do SEADE (2015), na cidade de Boituva apontam a participação relativa dos empregos formais da indústria em relação ao total de empregos no município até 2013 é de 43,8%, mais que o dobro da mesma relação a nível estadual que é de 20,15%. A indústria alimentícia é responsável por 24% do PIB industrial no município. A grande parte desse valor é atribuído a uma multinacional Cervejeira Petrópolis instalada no município. Em 2013 o município possuía o quarto maior PIB entre as regiões estudadas e a menor população entre as cidades, e o menor espaço urbanizado possibilitando ao campo ser mais produtivo com maior número de estabelecimentos de agropecuária, sendo 2,9 vezes maior que a média estadual.

## São Roque

Dados disponibilizados pelo IBGE (2016) indicam que a população estimada no município de São Roque para 2015 foi de 86.515 habitantes, com uma população referente a 2010 de 78.821, por área da unidade territorial em 2015 por km<sup>2</sup> 306,90 habitantes, localizada a aproximadamente 60km da capital paulista.

Quanto ao aspecto do desenvolvimento industrial na segunda metade do século XX as empresas nacionais e multinacionais do setor alimentício e da borracha se instalaram na cidade, di-

minuindo o impacto das videiras no município. Nesse período o setor de serviços começou a gerar o maior número de empregos com 44,5% do total de postos de trabalho, seguido da indústria de transformação com 25,6%, já o comércio foi responsável por 22,5% construção civil possui 4,2% e a agricultura, pecuária e aquicultura 3,2% dos empregos municipais.

Dados obtidos por meio do Observatório Nacional de APL (2015) e pela Rede Paulista de Arranjos Produtivos Locais (2009) mostram que o município tem o único *cluster* registrado como arranjo produtivo de vinicultura da RMS agrupando-se em um espaço denominado “Estrada do vinho”. Consta ainda que São Roque apresenta o menor PIB da região estudada como quase onze vezes menos do que o da cidade de Sorocaba.

## **Aspecto Sócio Educacional da Região Metropolitana de Sorocaba**

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de 2014-2018 do Estado de São Paulo aponta para as políticas que serão aplicadas nos Institutos Federais Paulistas, indica os cursos a serem oferecidos nos institutos entre o ano de 2014 e de 2018. No documento há referências de cursos técnicos profissionais e de técnico integrado ao ensino médio como resposta para o atendimento para a qualificação profissional, com vistas à atender ao mercado de trabalho e possibilitar a criação de renda dos alunos. Dentro do PDI estão relacionados os cursos de formação para o trabalho, nas cidades pesquisadas, sendo eles:

- **Cursos na IF de Sorocaba**

O campus do IFSP Sorocaba teve suas atividades em 22 de abril de 2014 através da implantação dos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico – PRONATEC. Inicialmente cinco cursos: Agente de informações turísticas, Auxiliar de administração, Auxiliar de recursos humanos, Auxiliar de pessoal e Auxiliar financeiro. Nessa primeira etapa de funcionamento do Campus teve e está tendo como lugar de funcionamento o pavimento superior do ETC - Núcleo de Tecnologia e Cultura da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Conforme portaria nº 1.291 de 30/12/2013 é um *campus* avançado.

[...] é a Instituição de Ensino vinculada administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria; o campus avançado é destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas e de curso de formação inicial e continuada (PDI 2014-2018, p. 99).

Nesse sentido ele cumpre sua função. Dados obtidos da proposta de implantação do técnico (concomitante/subsequente) em administração, cujo perfil profissional do egresso é

Executar as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações

gerenciais de pessoal e material. Uma das características importantes do perfil desse profissional é ser proativo e empreendedor, características estas, hoje em dia, muito demandadas nas organizações. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. O egresso poderá atuar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor (PPC ADMINISTRAÇÃO, 2016, p. 34).

Os cursos de educação de ensino médio integrado e outros, para o município de Sorocaba, até a data de publicação do PDI 2014-2018 (p. 232) estavam “aguardando a realização de audiências públicas para a escolha dos cursos”.

- **Cursos no IF Itapetininga**

A origem do campus de Itapetininga está no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. No ano de 2007 ocorre uma parceria entre a Prefeitura do município e o governo federal dando origem ao IFSP em Itapetininga. O seu objetivo é beneficiar mais de trinta municípios distribuídos entre as microrregiões de Itapeva, Tatuí, Capão Bonito e Itapetininga. Atualmente há três diferentes cursos de nível técnico integrado ao médio no campus, ambos possuem 40 vagas por turma, os cursos oferecidos são: mecânica, edificações e informática.

O curso de nível médio integrado em eletromecânica proporciona para os estudantes qualificação para atuarem na indústria de transformação responsável por 20% dos vínculos empregatícios no município, embora o egresso possa ainda atuar nas demais cidades vizinhas e também de forma autônoma.

Já o curso técnico (concomitante/subsequente) em edificações vem atender e dar suporte ao processo de urbanização corrente na cidade de Itapetininga e nas cidades vizinhas, atualmente a área urbana vem ficando cada vez maior criando a necessidade da formação de técnicos que possam dar suporte a esse processo. Segundo o Projeto Pedagógico (2016) do curso em edificações a demanda de profissionais com o curso passou por um momento ímpar de grande desenvolvimento tecnológico e na busca por profissionais qualificados. Fato este gerado por diversos motivos, como os programas de aceleração do crescimento – PAC -, a Copa do Mundo de 2014, jogos olímpicos de 2016, além do grande aquecimento na venda de imóveis novos e usados, frutos do bom desenvolvimento e estabilidade econômica do Brasil que foi pouco afetado com a crise econômica Mundial que teve início em 2008. O curso também se justifica no crescimento da indústria local de materiais para a construção civil gerando uma expectativa de crescimento econômico, no setor, para os próximos anos, fator que torna essa atividade uma importante fonte de geração de empregos e renda.

A formação técnica (concomitante/subsequente) em informática, facilita a inserção de jovens no mercado de trabalho de serviços de informática observa-se que o setor de serviços e comércio no município é responsável por 62,39% do PIB no município e 33,94% dos empregos no total de empregos no município (FIESP, 2015; SEADE, 2015).

Apesar da organização econômica na cidade de Itapetininga ter como ênfase a produção do setor de agricultura, pecuária,

produção florestal e pesca, o *campus* de Itapetininga vem atender as demandas de qualificação para o desenvolvimento econômico urbano-industrial.

- **Cursos na IF Salto**

Historicamente o IFSP de Salto tem sua origem em 2 de agosto 2007. Devido as características próprias do desenvolvimento industrial do município em 2001, a cidade de Salto, foi selecionada, pelo Ministério de Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, para receber uma unidade do Centro Regional de Educação Profissional - CEREP. Esse Centro fazia parte do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. O Centro a ser implantado na cidade ofereceria cursos nos níveis básico e técnico. Em setembro de 2004, porém, as obras foram paralisadas.

Em 2006 como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o governo federal assumiu o prédio do CEREP transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da prefeitura da cidade.

O CEFET-SP no município de Salto foi instalado com o objetivo de atender a necessidade de educar os jovens do município e da região, a fim de habilitá-los para o ingresso nos setores de indústria e informática, os quais demandavam trabalhadores capacitados para o progresso no desenvolvimento econômico e para o fortalecimento dos pólos industrial e agroindustrial da região. Em meados de 2006, o IFSP recebeu o prédio inacabado e concluiu as obras em agosto de 2007, quando iniciou suas atividades.

O primeiro curso a ser oferecido no IFSP de Salto após a sua inauguração foi o Curso Técnico em Informática - Programação e Desenvolvimento de Sistemas. As primeiras aulas no prédio onde atualmente funciona a unidade foram ministradas em 20 de agosto de 2007. Em 19 de outubro de 2007, a Unidade de Ensino de Salto foi inaugurada oficialmente. Em 2008 entrou em funcionamento também, o Curso Técnico em Automação Industrial (Processos Industriais). Atualmente, os Cursos Técnicos em Informática e em Automação Industrial são oferecidos nos períodos vespertino e noturno, com 40 vagas em cada turma, dois vestibulares anuais. A partir do primeiro semestre de 2009 também ofertados dois cursos superiores de tecnologia. São 40 vagas para o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, na área de Informática e 40 vagas para o Curso de Tecnologia em Gestão de Processos Industriais, na área de Indústria (Mecânica), no período matutino.

Além dos cursos já mencionados, mediante disponibilidade de força de trabalho docente há cursos de qualificação básica com curta duração.

Segundo PDI 2014-2018 do estado de São Paulo o curso técnico integrado ao ensino médio em informática se insere em um contexto econômico em que a os profissionais podem atuar em diversas áreas. Os alunos com a formação em técnico em informática podem atuar no setor de serviços que em Salto detém 69% da produção econômica e 39% do total dos empregados na cidade estão no setor de serviços.

Os cursos de Informática e de Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio foi ofertado anteriormente em quatro anos

em atendimento ao Memorando 097-DEB/PRE de 28/03/2012, em consonância com a Resolução CNE/CEB Nº 02 de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recomenda que o Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio tenha duração de três anos, salvo em caso de justificada impossibilidade, o que não ocorre no presente caso, a duração do curso foi alterada para três anos. Essa diminuição na carga horária, de quatro para três anos produziu impactos negativos na formação dos alunos, em detrimento das necessidades do setor produtivo.

Segundo Rosta Filho (2015) diretor do campus de Salto, sobre os cursos e as vagas oferecidas para o campus são oferecidos anualmente oitenta vagas (quarenta para técnico integrado em automação industrial e quarenta para o técnico integrado em informática, todas as vagas para o início do ano). Em 2014 o campus possuía quatro turmas de técnico integrado em informática e quatro turmas em técnico integrado em automação industrial, totalizando 271 alunos. Em quatro anos o campus teve uma evasão de cerca de 15%, já que inicialmente deveriam compor o quadro de estudantes 320 (80 alunos por ano) e em 2014, quarenta e quatro alunos concluíram os cursos técnicos integrados do campus.

Segundo dados do PDI 2014-2018 do estado de São que serve de base para o desenvolvimento dos cursos IFSP, no município de Salto verifica-se que a participação relativa dos empregos formais da indústria de transformação em relação ao total de empregos no município é de 34,81%, mais que a mesma relação a nível estadual que é de 20,15%. Portanto o curso de

automação industrial vem atender as demandas por empregos no segmento industrial que tem se fortalecido com a indústria química e de autopeças na cidade.

- **Cursos na IF Boituva**

Duas situações são identificadas na criação do IFSP Campus Boituva. A primeira, no ano de 2009 começou a funcionar o Núcleo Avançado de Boituva, vinculado ao Campus Salto. Em 2010, o Campus foi incluído oficialmente ao IFSP como Núcleo Avançado do Campus Salto. A segunda o Campus de Boituva foi o resultado dos esforços coletivos entre a Prefeitura de Boituva, Associação Profissionalizante “Vereador Jandir Schincariol”, o IFSP e o MEC. O Centro Educacional e Tecnológico de Boituva - CETEB – foi inaugurado em dezembro de 2002 e pertence à Associação Profissionalizante “Vereador Jandir Schincariol”, que é uma instituição de Educação Profissional que envolve o Governo Federal através do MEC/PROEP.

Atualmente o campus conta com três cursos de nível médio integrado: manutenção e suporte em informática, informática e mecânica.

O curso de manutenção e suporte em informática foi o primeiro curso a ser ministrado no campus de Boituva, oferecido primeiro pelo CETEB e atualmente pela Secretaria de Estado de Educação – SEE. Os alunos que cursam o ensino médio propedêutico na escola estadual de manhã e o ensino técnico no IFET no período da tarde. Da mesma forma o curso

de informática é oferecido na cidade. Ambos os cursos prepararam os alunos para atuar no setor de serviços do município e das cidades vizinhas. Em Boituva, dados fornecidos pelo PDI 2014-2018 do Estado de São Paulo em 2013 a porcentagem de 36,76% do total de empregados atuava no segmento de serviços, valor menor do que a mesma estimativa de nível estadual, que no ano de 2015 que foi de cerca de 52,27%.

Dados extraídos do Projeto Político do Curso de Automação - PPC (2015) mostram que o curso de nível médio integrado está em consonância com a demanda local da indústria de transformação em geral, especialmente a de alimentos e bebidas, para que os discentes ao fim do curso estarão aptos para o trabalho na indústria e nos serviços relacionados a mecânica e eletrônica, inclusive de forma autônoma.

Há ainda, segundo o PDI 2014-2018 uma previsão de implantação de 4 novas turmas para o curso de redes de computadores com quarenta alunos nas três primeiras turmas e oitenta alunos para a turma de 2018. Verifica-se também a ocorrência de novas turmas para o curso de automação industrial.

- **Cursos na IFSP São Roque**

Dados fornecidos pelo PDI 2014-2018 indicam que a implantação do Campus IFSP São Roque foi autorizada pela Portaria Ministerial nº. 710, de 09/06/2008, suas atividades foram oficialmente iniciadas no dia 11/08/2008. No campus verificase a ocorrência de três cursos de nível médio integrado ao ensino técnico: administração, alimentos e meio ambiente.

Inicialmente foi oferecido no campus de São Roque o curso de nível médio integrado ao técnico em agroindústria. Esse curso apresentou “baixa procura e grande evasão” (IFSP, 2016, p. 14), sendo posteriormente substituído pelo curso de mesma modalidade em produção alimentícia que se justifica na formação profissional para a atuação no setor de alimentos de consumo imediato em restaurantes e para o acompanhamento da produção de vinhos, queijos e afins. Segundo dados do SEADE (2016), o comércio é responsável por 23,85%, e a indústria de transformação 24,63% do total de empregos em São Roque, contudo, essa importância da indústria e comércio na economia do município justifica-se na APL em vinicultura organizada na cidade, que comercializa e produz vinhos demandando profissionais para gerir o comércio e acompanhar a produção de vinhos. Os cursos de administração e meio ambiente são qualificações que permitem ao egresso atuar em todos os setores.

Os cursos no IFSP de São Roque vêm atender essa demanda da produção local de vinhos, de maneira geral os cursos oferecidos no campus de São Roque estão justificados no arranjo produtivo local em vinicultura que está presente no município, que vem formar os alunos desde o nível médio integrado até os níveis de graduação tecnológica em enologia e vinicultura.

## Considerações Finais

O objetivo do texto foi identificar a expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, com vistas à educação para o trabalho na região metropolitana de Sorocaba.

Em primeiro lugar foi possível identificar que a expansão de novas instituições teve por finalidade estabelecer as diretrizes para a criação dos IFETs. As duas chamadas para os municípios mediadas pelo MEC, tiveram como finalidade, a primeira, de avaliar as propostas sob duas vertentes: requalificar e classificar e aprovar quanto ao mérito, claramente com caráter competitivo e classificatório. A segunda, previa a missão institucional dos novos IFs, no que se refere a sua relação entre educação e trabalho, com vistas os arranjos produtivos locais e regionais. Foi possível verificar que os IFETs são de natureza jurídica autárquica o que lhes confere a prerrogativa de criar e extinguir cursos e emitir diplomas.

Em segundo lugar, dentro de uma análise explanatória foi possível identificar em todas as cidades pesquisadas, desenvolvimento industrial e econômico bem diversificado nos vários setores com predominância no setor de serviços. Presente nesse crescimento está às mudanças nas formas de trabalho e produção.

Em terceiro se verificou que a expansão dos IFETs está num contexto de mudança das formas de produção e trabalho na região de Sorocaba. Isso foi possível identificar pelas transformações socioeconômica e educacional que estão ocorrendo nos vários municípios estudados. Foi possível identificar essas alterações por meio dos vários cursos criados nos IFETs na RMS.

Por fim, é possível entender que a criação e a expansão dos IFETs na RMS estão marcados por cenários de transformações nos âmbitos socioeconômico e educacional. O primeiro ocorre a partir do final do século XX, com a crise do estado de bem-estar social e do binômio fordismo/taylorismo. A crise traz à tona profunda transformação nas estruturas produtivas do capital, inten-

sifica as formas de produção, impulsiona as empresas a adotarem novos procedimentos na organização do trabalho. O segundo são as alterações nas formas de ser do trabalho. Estas são indiscutíveis e estão presentes no progresso das inovações tecnológicas acompanhada pela nova racionalidade de reestruturação produtiva de ampla aparência, em que o valor de troca da mercadoria não passa mais pela quantidade de trabalho social, mas pelo conteúdo de conhecimentos de informações e de inteligências gerais.

## Referências

BENEVIDES, Gustavo. **Sorocaba em perspectiva**: uma abordagem do desenvolvimento local. Sorocaba: Eduniso, 2011.

BRANDÃO, Livia Maria Louzada, SCHUSTER, Carlos Eduardo, BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Tecnologia e cultura**: memória ferroviária. Jundiaí: Edições Brasil, 2016.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n. 001/2007**. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica\\_fase2.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf)>. Acesso em: 4 de jun. 2015.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007**. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf)>. Acesso em: 4 de jun. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. **Lei 8.948 de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 26 de mai. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5o do art. 3 da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2)>. Acesso em: 12 de dez. 2015.

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 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Projeto político pedagógico curso técnico (concomitante/subsequente) em administração**. IFSP. Sorocaba, 2015. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/37-sorocaba-campus-avancado.html> Acesso em: 18 de mar. 2016

BRASIL. Ministério da educação. **Projeto político pedagógico curso técnico em automação industrial integrado ao ensino médio**. IFSP. Boituva, 2015 Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/05-boituva-campus-avancado.html>> Acesso em: 18 de mar. 2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Projeto político pedagógico curso técnico (concomitante/subsequente) em edificações**. IFSP. Itapetininga, 2015. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/15-itapetininga.html>> Acesso em: 18 de mar. 2016

BRASIL. **Portaria n. 116 de 31 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/component/docman/doc\\_details/354-portaria-no-116-de-31-de-marco-de-2008](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/component/docman/doc_details/354-portaria-no-116-de-31-de-marco-de-2008). Acesso em: 23 de nov. 2016.

CARMO, Jefferson Carriello do. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia, no contexto das novas formas de trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 24, p. 91-103, 2015.

CONCEIÇÃO, Márcio Magera. **Perfil do desenvolvimento econômico da cidade de Salto**. Itu: Nossagraf, 1994.

FIESP. **Atlas da competitividade da indústria**. Disponível em: <<http://apps2.fiesp.com.br/atlas/Atlas/DadosLocalidade.aspx>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

IBGE. Salto (SP). **Prefeitura**. 2015. Disponível em: <<http://www.salto.sp.gov.br>>. Acesso em: jun. 2016.

IFSP. PDI 2014-2018. Disponível em: < [www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2263-comissao-publica-versao-final-do-pdi-2014-2018.html](http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2263-comissao-publica-versao-final-do-pdi-2014-2018.html)>. Acesso em: jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP. Plano Pedagógico do Curso técnico em alimentos – PPC. São Roque PPC-. < <file:///C:/Users/comp/Downloads/ppc%20tecnico%20alimentos%202016%20versao%20final.corrigida%2021.11.2016%202.pdf> >. Acesso em: 5 abr. 2016.

IPEADATA. **Evolução do Produto Interno Bruto da Região de Sorocaba**. Disponível em: < <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>> Acesso em: 2 out. 2015

KORITIABE, L. A. (Org.). **Formação profissional escola técnica “Fernando Prestes”**: ontem e hoje. São Roque: Página Dez, 2011.

LEIS, Nilson. **A caracterização do processo de urbanização e industrialização**: o caso de Sorocaba. São Paulo, 1995. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

MORAES, C. S. V., ALVES, J. F. (Orgs.). **Inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza, s.d.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE APL. **APL do Vinho em São Roque**. Disponível em: <<http://portalapl.ibict.br/apls/index.html#SP-598-VinhoDeSaoRoque-info>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

OLIVEIRA, Caíque Diogo. Arranjos produtivos no segundo setor na região de Sorocaba e as políticas de ensino médio integrado. Sorocaba e SP: Uniso, 2015. Relatório de iniciação científica.

PARQUE TECNOLÓGICO DE SOROCABA. Disponível em: <<http://www.empts.com.br/>>. Acesso em: 20 de mar. 2014.

PAYÉS, M. A. M. (Coord.). Estratégias e implicações da reestruturação industrial em Sorocaba. Sorocaba: Casa Publicadora, 2002.

POCHMANN, M. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2002.

PREFEITURA DE BOITUVA. **Desenvolvimento, inovação e qualidade de vida**. Disponível em: <<http://www.boituva.sp.gov.br/empreendedorismo/index.php>>. Acesso em: jun. 2016.

PREFEITURA DE SALTO. **História de Salto**. Disponível em: <<http://www.salto.sp.gov.br/?io=rWiTMj4MYyHx3BcVhOIqmljB&s=Hn-DWRJOqpX2DRmoWGTFwW2rO>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

PREFEITURA DE SÃO ROQUE. **História de São Roque**. Disponível em: <<http://www.saoroque.sp.gov.br/portal/cidade/20/Hist%C3%B3ria>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

PREFEITURA DE SOROCABA. **Parque tecnológico de Sorocaba**. Disponível em: <<http://www.empts.com.br/>>. Acesso: 20 de mar. 2014.

REDE PAULISTA DE ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS. **O programa estadual de APL**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/conferencia-apl/modulos/arquivos/Miltonlamanauskas.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

ROSTA FILHO, Francisco. **Ensino Médio integrado no campus da IFSP de Salto**. Salto, SP, 14 fev. 2015. Entrevista por e-mail.

SANTOS, Rafaella Luiz dos. **Educação e trabalho e as políticas de ensino médio no município de Sorocaba**. Sorocaba: UNISO, 2015. Relatório de iniciação científica.

SEADE. **Índices dos municípios paulistas**. Disponível em: <<http://www.http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

## Mulheres, discriminação e preconceito: da violência de gênero à educação para a paz

Jane Soares de Almeida

**N**o mundo que passou a reconhecer a existência da diversidade e das diferenças, a globalização, fenômeno emblemático dos anos finais do século XX, manteve a exclusão em todos os níveis, mesmo no início do século XXI. No entanto, a intenção de se construir uma nova ordem social que incluía uma relação cooperativa e solidária entre os sexos, classes sociais e etnias tem sido contemplada nas agendas políticas, embora não com a amplitude que seria desejável. No caso das relações de gênero tal intencionalidade se reflete na necessidade de democratizar as relações familiares, combater a violência doméstica e no mundo do trabalho, rejeitar atitudes e propagandas discriminatórias e abusivas e incluir as mulheres no acesso aos bens econômicos e culturais, de forma a promover seu desenvolvimento como atores sociais com inserção individual e coletiva.

A partir da segunda metade do século XX, as relações simbolicamente construídas entre os sexos foram abaladas nas

suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeitava as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade. Atualmente as mulheres se inserem nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes estão se mostrando implacavelmente destrutivos em relação à existência humana, ensejando uma maior visibilidade de sua atuação para além do domínio privado. No entanto, o poder é passível de confrontação e os modelos de resistência acompanham a inculcação ideológica vinda dos diversos setores sociais que procuram justificar os mecanismos de submissão de um sexo ao outro, no qual o sexo feminino está alocado num sistema de desigualdades.

A construção de uma nova ordem simbólica e social não centrada sobre o poder masculino exclusivamente, mas dividida entre a responsabilidade de homens e mulheres na preservação da vida e da civilização, num sistema não mais promotor de desigualdades e no qual se considera a diferença, tornou-se um novo emblema no final do século XX e se solidificou no século XXI com a entrada das mulheres no mundo do trabalho e em cargos de liderança, em número cada vez maior, assim como seu ingresso maciço nas escolas e nos movimentos sociais.

No entanto, no Brasil assim como nos demais países, notadamente latino-americanos, existem paradoxos estruturais nas esferas sociais e econômicas, e nas relações simbólicas entre os sexos. Nesses paradoxos, eivados de contradições, as diferenças físicas e psíquicas entre homens e mulheres são utilizadas como fator de desigualdade e discriminação, edificando-se as-

sim um processo social no qual as mulheres padecem numa situação de inferioridade, apesar das recentes conquistas.

Quando as mulheres deixam de ser vistas como seres históricos e produtivos, significa que a sociedade afasta das esferas de poder aproximadamente metade de seus membros. E quando se impede, de forma objetiva e/ou simbólica, a educação plena e a ascensão social de indivíduos por conta do sexo, se alija do processo produtivo uma significativa parcela da população. Se somarmos a esses dois problemas, por si só causadores de desigualdade, alinhando gênero, raça e classe social, mais a violência e a pobreza, é possível o desenho de um quadro geral propício para a manutenção do subdesenvolvimento, explicitado pela desigualdade como principal fator gerador.

Na sociedade edificada numa falsa igualdade, as mulheres de classes mais favorecidas e aquelas oriundas de meios sociais que necessitam lutar pela sobrevivência, em especial mulheres negras, transitam numa muralha inconsútil de sobreposições discriminatórias concretas e simbólicas nas quais, apenas uma forte postura combativa e capacidade de resiliência, permitem que se supere as condições desfavoráveis ao seu crescimento pessoal e profissional.

A resiliência, como capacidade de recuperação perante as adversidades, significaria a partida, do ponto de vista simbólico, para alcançar metas de desenvolvimento, considerando-se que os direitos sociais na Sociedade Ocidental que se desenhou no século XX são recentes. As conquistas do último século em relação aos patamares igualitários de acesso e permanência na escola e ao mercado de trabalho, ainda não se estenderam por

igual em todas as nações mundiais, principalmente nos países em desenvolvimento e aqueles fortemente marcados pelo estigma da miséria absoluta.

O conceito teórico de gênero está ligado à história do movimento feminista. É na década de 1980 que o conceito se edifica, quando o feminismo se voltou para as construções propriamente teóricas, além das preocupações sociais e políticas. A utilização do gênero nos estudos que tratam o tema mulher passou a ser contemplado no meio acadêmico em meados dos anos 1970, estando associado com os conceitos de raça e classe social, e só teve maior desenvolvimento no início dos anos 1990.

A introdução do gênero, como categoria científica que expressa as relações sociais entre os sexos e leva à elaboração de representações culturais acerca das relações de poder, surgiu da necessidade de pensar o feminismo a partir de uma perspectiva teórica. Primeiramente essa necessidade surgiu entre a militância feminista, quando a adoção dos modelos reivindicatórios dos primeiros movimentos que se deram no início do século XX foi ultrapassada. As novas gerações feministas incorporam a diferença como construção cultural e diz respeito aos dois sexos, ressaltando o conceito da *igualdade na diferença*. Esse conceito explicita a aceitação que entre os sexos existem diferenças físicas, biológicas, psíquicas e comportamentais, mas esses atributos diferenciados não se constituem em aval para a opressão de um sobre outro sexo. De um modo geral, o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, organizada sobre as diferenças sexuais e as relações

de poder, revelando conflitos e contradições que marcam uma sociedade assinalada pela desigualdade, seja ela de classe, raça, etnia ou gênero.

O gênero procura dar significado às relações de poder e se configura como um elemento estabelecido nas relações sociais e baseado sobre as diferenças entre os sexos e se manifesta como um meio de decodificar o sentido e compreender as complexas relações presentes no meio social.

Os dois sexos são educados por meio da reciprocidade de um sistema de relações, ultrapassando a oposição binária de natureza biológica. O gênero é, pois, uma categoria teórica que se refere a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da diferença sexual e são utilizadas na compreensão das relações entre homens e mulheres. Desse modo, gênero não significa o mesmo que sexo, isto é, o sexo refere-se à identidade biológica de uma pessoa e o gênero diz respeito à sua construção como sujeito masculino ou feminino. Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o gênero é estabelecido por ajustes sociais, ou seja, varia segundo a época histórica e padrões culturais e pode ser modificado, levando às relações de poder que permeiam a sociedade.

As relações de poder entre homens e mulheres, assim como classes sociais e etnias estão presentes em todas as construções sociais. Nessa perspectiva, o poder está em todos os pontos da relação entre essas categorias sociais, configurando-se numa rede complexa.

Existe um caminho para articular gênero com outras variáveis, ao se entender que as relações são formadas por discursos

nos campos sociais. Portanto, é preciso analisar gênero como categoria que ultrapassa esse círculo e permite o entendimento das relações de poder. Por outro lado, não se pode negar que, se as redes de poder estão ligadas num processo de construção social, também ocorrem as resistências por parte dos sujeitos responsáveis pelas transformações sociais. Neste sentido, as práticas e os sujeitos são efeitos de *poder e saber*, os quais são fabricados nas diversas instituições presentes no meio social.

As práticas culturais nos ensinam os sentidos que atribuímos aos gestos, aos comportamentos, às pessoas e a nós mesmos, seres que vivem vidas demarcadas pelo tempo histórico.

O gênero constitui a identidade dos atores sociais, possuidores de qualificações plurais que não são estáveis ou duradouras, mas se modificam e podem até ser contraditórias. Nessa perspectiva, homens e mulheres são identificados pelo gênero, pela classe social, pela raça ou etnia e pela idade e nacionalidade, assumindo identidades plurais, múltiplas que produzem diferentes posições de sujeito, quando as redes de poder (das instituições, símbolos, códigos, discursos, etc.) precisariam ser examinadas.

As identidades são múltiplas e plurais, transformam-se e podem nos ajudar a entender que as práticas sociais, assim como as educativas são generificadas, produzindo-se a partir das relações de gênero, de classe e de raça.

Nas escolas é a identidade cultural que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, a esta ou aquela etnia e até mesmo situar-se nos patamares da desigualdade econômica com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do seu nascimento.

Essa ideia ultrapassa a concepção do aprendizado escolar dos conteúdos, que pode tornar-se muito politizada, uma vez que caberia a cada indivíduo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas.

A aprendizagem de papéis masculinos e femininos implica que a masculinidade e feminilidade podem exercer variadas formas. As complexas redes de poder estão envolvidas nos discursos e nas práticas representativas das instituições e dos espaços sociais, sendo produzidas a partir das relações de gênero. A maneira como a família, a escola, agem em relação às meninas e aos meninos são fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero.

As identidades não são estabelecidas e fixadas num determinado momento, mas estão constantemente sendo construídas e transformadas. Por isso, os sujeitos se edificam como masculinos ou femininos e toda uma estrutura como família, religião, meios de comunicação, escola, etc., estão envolvidas nessa dinâmica.

Nesse contexto, as relações pedagógicas que são construídas nas escolas estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero com o qual se identificam, e assumindo especificidades de acordo com essa identificação. Nas escolas, as crianças e os professores são socializados a partir de uma reelaboração ativa de significados e as informações que recebem lhes permitem construir uma representação do que consideram adequados ou não a cada sexo.

Os estereótipos, por sua vez, situam-se numa escala axiológica e sempre são manifestados ao longo da existência humana. Este processo ocorre desde a mais tenra idade pela educação, não apenas a formal, mas também a familiar e social, onde um modelo e um conjunto de características estereotipadas significam um dos mais eficazes mecanismos de perpetuação das desigualdades, reforçando a relação de dominação e submissão.

Portanto, a educação escolar é um campo promissor para o desenvolvimento dos estudos de gênero, uma vez que reúne alunos de ambos os sexos nos sistemas de classes mistas. O estudo sobre meninas alia esses dois tipos de investigações e os aglutina na perspectiva do objetivo a ser alcançado no conceito da *igualdade na diferença*. Ao se adotar esse princípio, derivado da crítica teórica feminista parte-se para uma desconstrução da ordem universal de poder, alinhando homens e mulheres em iguais patamares sociais, políticos e econômicos.

Longe da igualdade ser uma utopia, o mundo atual exige que repensemos essa ordem universal de poder – esta não é humana, nem natural. Nascemos biologicamente iguais, vivemos em desigualdade e ao morrer novamente nos tornamos iguais. Talvez resida aí a chave para o entendimento da nossa própria humanidade!

### **Homens e Mulheres: as desigualdades de gênero construídas na discriminação sexual e nas relações de poder**

O poder, nas suas várias interfaces, historicamente sempre foi essencialmente masculino. A partir da segunda metade do

século XX, as relações simbolicamente construídas entre os dois sexos foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeitava as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade. Atualmente as mulheres se introduzem nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes estão se mostrando implacavelmente destrutivos em relação à existência humana.

A construção de uma nova ordem simbólica e social não mais centrada exclusivamente no poder masculino, mas dividida entre a responsabilidade de homens e mulheres na preservação da vida e da civilização, num sistema não mais promotor de desigualdades e que considera a *diferença*, se fez sentir no final do século XX com a entrada das mulheres no mundo do trabalho em número cada vez maior, assim como seu ingresso maciço nas escolas e nos movimentos sociais.

As análises sobre a globalização, fenômeno emblemático do século XX, assim como sobre o sistema capitalista que exclui significativas parcelas da humanidade, não costumam privilegiar as discussões do ponto de vista do pluralismo cultural e da diversidade, principalmente sexual. Nas discussões globais buscou-se incluir a possibilidade de edificar uma nova ordem que privilegie uma relação cooperativa e solidária entre os sexos, o que significa democratizar as relações familiares e não excluir as mulheres do acesso aos bens econômicos e culturais, de forma a promover seu desenvolvimento social, com inserção individual e coletiva. Isso poderia possibilitar uma desconstrução da ordem universal de poder, alinhando homens e mulheres nos mesmos patamares culturais, políticos e econômicos.

## O Movimento Feminista: o reordenamento do poder social

O movimento feminista pode ser considerado a ruptura que possibilitou uma das transformações mais radicais deste século que foi a modificação da posição das mulheres na sociedade ocidental. Em poucas décadas o feminismo mudou relações de autoridade milenares, abalou a estrutura tradicional familiar e promoveu um rompimento com uma forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, definida pela submissão da mulher ao homem.

As denúncias do sexo masculino como opressor, a liberdade sexual obtida pelos métodos contraceptivos mais eficazes, um maior acesso à escolarização e ao mercado do trabalho, revelaram para as mulheres um mundo voltado e preparado essencialmente para o modelo social masculino, onde seus representantes conseguiam os melhores postos e os melhores salários.

Para as mulheres do século XX, a situação de inferioridade em que viviam no espaço privado estendeu-se ao espaço público, tendo como agravante as dificuldades oriundas do meio familiar, representadas pela dupla jornada de trabalho e o cuidado com a família. Esculpiu-se assim uma ambiguidade em relação ao sexo feminino: se, por um lado, existia o desejo de serem esposas e mães, por outro lado o anseio de fazer parte da população economicamente ativa significava deixar o primeiro espaço ao abandono. Em vista disso, a crítica feminista dedicou-se a estudar a fundo as questões de identidade e diferença e a não separação entre o espaço público e o espaço privado,

buscando o fortalecimento de uma cultura não sexista e rejeitando os antigos paradigmas de submissão e opressão.

## Os Paradigmas de submissão/opressão e os Modelos de Resistência

No universo das relações humanas, local onde interagem homens e mulheres como sujeitos históricos, é possível interpretar essa estrutura indo além dos aportes das teorias clássicas que explicam a ordenação da sociedade do ponto de vista das relações de classe, mas silenciam quanto ao gênero. A espécie humana por ser única quanto às funções naturais é diversificada quanto às representações culturais e simbólicas que alocam aos dois sexos papéis sexuais desiguais em função das diferenças de base biológica. Quando as mulheres e o papel que desempenham nas relações de gênero são enfocados, é possível observar paradigmas de submissão cristalizados ao longo de séculos, assim como modelos de resistência que ultrapassam os muros da domesticidade e revelam ao espaço público as insatisfações geradas numa estrutura social solidificada em tradições. A banalização do exercício do poder de um sexo sobre o outro assume esses paradigmas como parte da ordenação natural das relações entre os seres humanos, no qual o mais *fraco* pode ser dominado com ou sem seu consentimento. Os modelos de resistência acontecem quando ao cruzamento de mudanças sociais, se articula uma tomada de consciência por parte daquele que é submetido, o que gera insatisfação e desejo de mudança. Esses modelos podem acontecer como manifestação coletiva ou mesmo individual.

Embora o sexo seja determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, as diferenças de gênero são culturalmente adquiridas e transmitidas nas estruturas sociais. A prática de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica na existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada onde as atividades masculinas são consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo escalão.

A dupla (des)valorização, conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder. O discurso vitimador, ao enquadrar as mulheres nos conceitos definidos socialmente significa colocá-las como oprimidas, e se esquece que existem os contrapontos, ancorados no mundo subjetivo, local de trânsito das chamadas minorias, onde a resistência se coloca como antítese da opressão.

A educação, por sua vez, é o *locus* privilegiado para abordar problemas como a discriminação social, que é o pano de fundo para o exercício do poder levado às últimas consequências. Discriminar é negar o outro, é não reconhecer seus direitos nem seu direito a ter direitos. A discriminação sexual submete a outra metade da humanidade ao jugo do poder baseado em diferenças naturalizantes. Ser homem é o modelo a ser seguido como símbolo de força e êxito, ser mulher representa a submissão, a fragilidade e a incapacidade.

A masculinidade e feminilidade podem exercer variadas formas e complexas redes de poder estão envolvidas nos discursos e nas práticas representativas das instituições e dos espaços so-

ciais, produzidas a partir das relações de gênero. As identidades não são estabelecidas e fixadas num determinado momento, mas estão constantemente construídas e transformadas.

As pessoas se enxergam como sujeitos masculinos ou femininos e toda uma estrutura (família, religião, meios de comunicação, escola), está envolvida nessa dinâmica. Nesse contexto, as relações pedagógicas construídas na escola são carregadas de simbolizações. No espaço social escolar as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero com o qual se identificam, assumindo especificidades de acordo com essa identificação. Ultrapassar as fronteiras do masculino/feminino implica em censura e discriminação, o que leva ao preconceito, o qual, por sua vez, introduz sofrimento pessoal e afastamento do grupo social, além de construírem estereótipos difíceis de serem eliminados.

## Algumas Considerações

Na segunda metade do século XX, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do espaço doméstico e o conseqüente ganho de autonomia, mais as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias econômicas, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca do sexo que até então estivera confinado no resguardo da domesticidade e no cumprimento das funções reprodutivas. Essas ideias atravessaram as fronteiras por intermédio da imprensa, rádio, cinema e televisão influenciando as

mentalidades nos demais países, entre eles o Brasil, e ocasionando mudanças nas relações entre os sexos. A historiografia muitas vezes mostra essas mudanças como resultado de uma política de concessões, sem contar que as mudanças são resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas. Sem o movimento das mulheres, sem a resistência e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados.

No entanto, resta muito por fazer dado que as mulheres continuam a receber menores salários no mundo do trabalho e a violência, principalmente no âmbito familiar é uma realidade, nem sempre denunciada, e possui estatísticas alarmantes. Em alguns países do mundo não ocidental a situação de subordinação e inferioridade feminina, assume contornos de uma verdadeira escravidão e um atentado aos direitos humanos, embalada por crenças religiosas permeadas pela discriminação de gênero.

No século XIX e nas décadas iniciais do século XX havia um modelo feminino defendido pelos setores sociais que consideravam a mulher apenas pela sua capacidade reprodutiva. Era a *mulher-mãe* assexuada e fértil que deveria dar à Nação os futuros cidadãos que esta precisava para crescer e alicerçar-se entre as grandes nações. Ao mesmo tempo, o arquétipo da Virgem da religião católica era o modelo a ser seguido e exigia das mulheres comportamentos tipificados de moralidade, doçura, pureza, meiguice, bondade, desprendimento, espírito de sacrifício, enfim as qualidades necessárias para a futura esposa e mãe, a companheira do homem.

Se nos anos iniciais do século XX as reivindicações femininas se ancoravam no acesso à educação igual à dos homens e no direito ao voto, os anos 1960/70 questionaram principalmente a submissão e a dependência. Na esteira das reivindicações estavam o direito de escolha do parceiro, da profissão, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de ter filhos sem ser casada, enfim do reconhecimento das mulheres como atores sociais autônomos, passíveis de realizarem vidas em separado, sem a proteção masculina.

A possibilidade de exercer a sexualidade sem o ônus da gravidez indesejada, que a pílula anticoncepcional assegurou, foi uma das grandes conquistas do século XX. O maior acesso ao mundo do trabalho e o divórcio rompendo com o *até que a morte os separe*, mostraram às mulheres que o mundo pertencia aos dois sexos e estas possuíam o direito de desfrutar de uma vida plena, sem as amarras impostas por expectativas sexuais diferenciadas.

Atualmente, não só a maioria dos lares de baixa renda como também na classe média são chefiados e mantidos por mulheres. Como as mulheres dão conta dessa tarefa? Como sempre o fizeram suas antepassadas, usando recursos de muita engenhosidade e ao alcance daquilo que podiam realizar relacionados ao mundo doméstico, ou seja, desempenhando profissões como faxineiras, bordadeiras, cabeleireiras, manicuras, costureiras, quituteiras, cozinheiras, lavadeiras e muitas outras. Muitas desenvolvem verdadeiras *indústrias domésticas* por meio das infinitas artes do mundo da casa e conseguem sustentar-se e aos filhos. Outras vão para as fábricas, para o comércio, para as

indústrias, para serviços terceirizados, e recebem salários inferiores resultantes de uma visão equivocada que os vencimentos de uma mulher não se destinam ao sustento da família. Muitas conseguem estudar para obter um diploma e são professoras, enfermeiras, bibliotecárias, bancárias. Enfim, o fato de serem mulheres e estarem sozinhas faz com que desenvolvam uma arte, a arte da sobrevivência sem um homem, num mundo eminentemente masculino. E a maioria consegue.

As disputas por vagas hoje no mercado de trabalho estão ancoradas na capacidade cognitiva de cada profissional e na sua maneira de dominar os requisitos básicos para desenvolver uma determinada profissão. Estamos falando de mulheres que conseguiram estudar e obter certificados. Excetuando alguns guetos masculinos, que aos poucos se fecham e abrem maiores espaços, as mulheres podem desempenhar qualquer profissão e realizar qualquer tipo de trabalho. Mas, isso depende de mudanças de mentalidade por parte dos empregadores e de uma política trabalhista não discriminatória.

As inovações tecnológicas afetam as relações de gênero em termos de educação e trabalho no sentido que o mundo de hoje se assenta no conhecimento e em habilidades comuns aos dois sexos. A máquina, ao substituir a força física e os avanços da tecnologia pode muito bem colocar homens e mulheres em patamares igualitários. A partir daí o que conta é a competência e qualificação profissional de cada um.

No entanto, um fenômeno frequentemente observado, pelo menos nas Ciências Humanas, é o grande número de mulheres que procuram pelas universidades para obter mais qualifica-

ção. Um número muito acima da quantidade de homens. Esse é um fato para se pensar, considerando que essas mulheres trabalham fora e em casa, e são esposas e mães.

Essas afirmativas, assim como quaisquer outras que imponham estereótipos para os sexos pela crença em comportamentos tipificados para homens e mulheres, não têm razão de ser. As mulheres são competitivas da mesma forma que os homens, e trabalham em equipe sempre que houver necessidade, com a mesma competência.

O que realmente existe são inúmeras crenças que colocam homens e mulheres como opostos e não como parceiros, esquecendo que as relações entre os sexos devem ser mensuradas em termos de alteridade, *a relação com o outro e não contra o outro*.

A nova geração feminista aceita as diferenças entre os sexos e a considera uma construção social, adotando o termo gênero como comum aos dois sexos. Nessa perspectiva ressalta-se o paradigma de *igualdade na diferença*, uma construção teórica que significa um modelo de conduta pelo qual as peculiaridades existentes entre os sexos são consideradas, mas não se constituem em aval para a opressão. Portanto, não se aceitam mais as diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico.

O pensamento feminista dos anos 1990 constatou que a superação de um sistema de desigualdades não se alcançava somente pelo fato de que o considerado *inferior* obtivesse os direitos e ocupasse as mesmas posições do *superior*. Numa ordem democrática não se eliminariam os desequilíbrios e os mecanismos de dominação de forma tão simplificada, dado que direitos e privilégios para uns significavam os não-direitos

de outros, conforme demonstrava o modelo de sociedade erigido em bases capitalistas.

Nessa linha de interpretação, a perspectiva feminista permite, por parte das mulheres, a apropriação de uma consciência crítica e política que as mobilize para levar à apreensão de que a desigualdade só será superada se forem abolidas as divisões sociais de gênero.

Portanto, a utilização do termo gênero implica numa rejeição às diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas que envolvem a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo de uma mesma espécie. Nessa perspectiva, discute-se a dificuldade de se interpretar a realidade das mulheres partindo da experiência dos homens, por se considerar que os paradigmas construídos do ponto de vista masculino resultam em modelos teóricos inexatos e imprecisos, senão falsos, pois as relações de gênero se definem em diferentes poderes, normas comportamentais, morais e religiosas, até mesmo nas emoções e sentimentos, estruturando a percepção de mundo e a forma como a sociedade se organiza do ponto de vista simbólico, levando assim ao conceito de alteridade, isto é, a relação com o outro.

Na perspectiva proposta pelo conceito de alteridade, a crítica feminista voltou-se para uma reinterpretação da ordenação social, pois a opressão das mulheres na sociedade capitalista e a sua liberação são também resultantes, em última análise, das lutas contra o capitalismo, concluindo que os países so-

cialistas se dão conta, a cada dia, que a igualdade perante a lei e um acesso igual à educação e à profissionalização não liberam as mulheres das responsabilidades familiares. Tal situação restringe sua participação na vida pública e a possibilidade de fazer carreira.

No âmbito da violência doméstica as mulheres e as crianças são as maiores vítimas de cerceamento da liberdade, morte e maus tratos, o que repercute também na edificação de uma sociedade saudável, pois o medo e a opressão não podem coexistir com o desenvolvimento. No entanto, quanto maior o índice de escolaridade, menor aceitação da violência, embora não seu real impedimento. Disso se ressalta a importância da educação como ação social que vem ocupando, com cada vez maior intensidade, a agenda política dos vários países, considerada alavanca essencial para o desenvolvimento.

Na rede de significações simbólicas, a discriminação leva ao preconceito e cria-se a *imagética da incapacidade*: mulheres não servem para tais cargos, tais ofícios, tais projetos ou tais profissões. Naturalmente esses cargos, ofícios, projetos e profissões são os mais valorizados socialmente e melhor remunerados no mundo do trabalho.

Na *imagética da incapacidade*, todas as representantes do sexo feminino, independentemente de raça, etnia, classe social, idade ou nível de escolaridade, são incorporadas numa mesma categoria: o sexo. É no sexo, força motriz da raça humana, que se ancoram e edificam as relações de desigualdade.

Nesse panorama, onde as relações de poder demonstram seu maior impacto, reside o paradoxo do subdesenvolvimento: alijadas das esferas produtivas por conta da anatomia, as

mulheres deixam de contribuir aos diversos campos da economia e da política, por motivos que vão desde impedimentos familiares ao preconceito, o que repercute no desenvolvimento geral de uma Nação. Esse processo é histórico e ainda não se conseguiu eliminar totalmente essa desigualdade.

## Referências

ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane S. de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** Campinas: Autores Associados; São Bernardo do Campo: Metodista, 2007.

ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres e educação: missão, vocação, destino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane S. de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

COSTA, Jurandir F. da. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CUÉLLAR, Javier P. de (Org.). **Nossa diversidade criadora: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 1997.

FRIEDMAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

## História de instituições escolares e PPGE-UNISO: algumas considerações

Wilson Sandano

**N**as últimas décadas, a pesquisa em história da educação teve grande desenvolvimento no Brasil, Entre os temas pesquisados, destaca-se a história das instituições escolares, hipoteticamente, no dizer de Gatti Júnior (2007, p. 173), em razão da

[...] carência que existia de pesquisas sobre os processos mais específicos de escolarização ocorridos nas mais diversas regiões e cidades do país; ao impacto da virada historiográfica das últimas três décadas que influenciou os historiadores da educação a conferirem maior importância nas investigações em torno de temas particulares, como condição necessária para a formulação de teorias mais gerais; ao retorno de pesquisadores habilitados em nível de doutorado nos programas de Pós-graduação em Educação mais consolidados da região centro-sul para suas regiões e cidades de origem, onde, especialmente, em universidades federais e, em algumas universidades estaduais,

confessionais e da sociedade civil, houve interesse em temáticas de pesquisa locais e regionais.

## Por que pesquisar a história das instituições escolares?

Com Sanfelice (2006, p. 24), podemos dizer que:

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar de historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, [...] é ir em busca da identidade dos sujeitos [...] que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu?

O mesmo autor conclui, dizendo:

“[...] podemos dizer que se produz um trabalho historiográfico das Instituições Escolares para interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade” (SANFELICE, 2006, p. 24).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO), praticamente desde o início de suas atividades vem realizando pesquisas na área de história da educação e, em particular, no tema objeto deste artigo.

Neste texto procuramos tecer algumas breves considerações sobre a história das instituições escolares e fazer algumas ligações com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Para tanto, inicialmente procuramos indicar o conceito da história das instituições escolares e um pouco de sua história no Brasil. Em seguida, procuramos responder à questão: como pesquisar a história das instituições escolares? Na sequência tratamos das fontes para a pesquisa em história das instituições escolares e de seus temas de pesquisa. Finalmente, rapidamente tratamos da pesquisa sobre a história das instituições escolares no PPGE-UNISO, e relacionamos alguns trabalhos mais recentes sobre o assunto.

## Conceito

A Educação Escolar tem uma posição central na sociedade contemporânea, tornando-se referência para o entendimento das diversas formas de educação. Trata-se de uma realização historicamente determinada do ensino e da aprendizagem em que os processos ganham constituição e conformação bastante peculiares, com condicionantes específicos. A educação escolar representa, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada de Educação, sendo nela e por ela que se realiza grande parte da socialização dos indivíduos, bem como a circulação e a divulgação do conhecimento historicamente formulado e de valores fundamentais para a constituição das relações sociais.

Magalhães nos ensina que:

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais (apud GATTI JÚNIOR, 2007, p. 182).

Assim,

[...] os estudos das instituições escolares levam em consideração as ideias educativas, além de compreender o papel desempenhado pelos intelectuais e/ou grupos/tendências pedagógicas presentes no recorte histórico definido pelo pesquisador, de acordo com seu referencial teórico-metodológico. Essa opção lhe permite identificar as relações existentes entre os projetos políticos e os discursos educativos, explicitados no âmbito da história da educação (RODRIGUEZ, 2008, p. 23).

Para Ragazzini (apud RODRIGUEZ, 2008, p. 22), “a história da escola e das instituições educativas se configuraria como campo de estudos referidos aos lugares formais de educação com uma consideração especial exatamente para a escola”.

Devemos considerar, com Sanfelice (2006, p. 25), que:

Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalhar, ensinar, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros.

## Um pouco de história

A história das instituições escolares, no Brasil, é um tema de pesquisa que não é recente. Como exemplo, podemos citar

- a) O original e monumental trabalho, em quinze volumes, de Primitivo Moacyr, sobre a instrução pública no Império, República e Províncias, publicado no período de 1936 a 1942 (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 177);
- b) O trabalho, de 1963, “As Minas Gerais e os primórdios do Caraça”, de José Ferreira Carrato, publicado pela Companhia Editora Nacional, além, do mesmo Autor, o livro “Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais (notas

sobre a cultura da decadência mineira renascentista)”, publicado, pela mesma editora em 1968 (GATTI JÚNIOR e GATTI, 2015, p. 341).

O primeiro deles resultou do trabalho de pesquisa com vistas ao doutoramento do autor, José Ferreira Carrato, que esteve sob a orientação de Sérgio Buarque de Holanda. O segundo, por seu turno, resultou de trabalho de pesquisa no Brasil, em Portugal e no Vaticano, quando o autor já se encontrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, em São Paulo (p. 342).

Na década de 1970, destacam-se a tese de doutoramento de Maria Aparecida Rocha Bauab: “O Ensino Normal na Província de São Paulo (1846-1889: subsídios para o estudo normal no Brasil-Império”; e o trabalho de José Murilo de Carvalho: “A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória” (GATTI JÚNIOR; GATTI, 2015, p. 342-343).

A produção do conhecimento a respeito do tema aumentou nas últimas décadas, em particular na década de 1990, com a consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 19), permitindo uma melhor compreensão da questão da educação em termos regionais e locais.

## Como pesquisar?

Para Miguel (2012), a pesquisa sobre a história das instituições escolares tem duas possibilidades de abordagem:

- a) A primeira é aquela em que se estuda a instituição como unidade.

[...] aborda-se a instituição escolar enquanto unidade específica ou componente de um mesmo grupo de unidades. Tais unidades guardam entre si características similares no exercício de funções semelhantes. Inclui-se neste caso, por exemplo, o estudo da história de um grupo escolar em um determinado período, sua organização, seu funcionamento, alunos, formação de seu corpo docente e demais componentes que constituem a sua existência, enquanto dum determinado tipo de escola. É possível neste enfoque procurar compreender o significado desse tipo de escola para a população e o Estado que o provê, a partir de elementos ou indicadores que possibilitem a reconstrução da história daquela escola. As pesquisas que tomam como objeto os demais tipos de instituições escolares se incluem nesta abordagem (p. 245).

- b) A segunda é o processo histórico de construção escola como instituição.

[...] privilegia o processo histórico da institucionalização escolar ou de como determinada sociedade construiu suas escolas porque sentiu necessidade delas, qual o valor que atribuiu a essa instituição social, quais as modificações que a mesma sofreu a partir das condições socioeconômicas, políticas e culturais que a conformaram, resulta não no enfoque particular de uma instituição, mas na compreensão da instituição escolar no processo de sua construção (p. 245).

Este ponto nos leva a um aspecto crucial na pesquisa sobre as instituições escolares: o referencial teórico que a norteia.

Para Nosella e Buffa (2013, p. 73-76), há várias tendências teóricas para orientar a pesquisa, como, entre outras: positivismo, idealismo, estruturalismo, culturalismo, método dialético marxista.

Para o positivista, o dado empírico é absoluto, tornando-se um fim em si mesmo. “Assim, no estudo de uma instituição escolar, o pesquisador positivista encanta-se com as fontes e acredita que os dados falam por si” (p. 75).

Já os idealistas supervalorizam a subjetividade e a intencionalidade humana como organizadores da história. “Desse ponto de vista teórico, o pesquisador, ao retratar a história de uma instituição escolar, atribui o mérito principal das transformações econômicas e sociais, aos fundadores e às atividades formativas daquela escola” (p. 75-76).

Os estruturalistas concebem a sociedade como resultante de um jogo entre estrutura e superestrutura sem direção histórica e sem riscos. “Assim, todas as escolas desempenham as mesmas funções reprodutoras da sociedade sem que ocorram mudanças estruturais” (p. 76).

Já os culturalistas,

[...] seduzidos e aprisionados pelas interessantes e variadas formas de viver dos homens, comprazem-se na descrição delas. Para eles, todas as formas culturais são equivalentes, pois o que importa não é o seu significado histórico, mas unicamente seu significado de distinção e identidade social [...] (p. 76).

## O método dialético marxista, sinteticamente,

[...] supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria. O fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados a posteriori, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição. A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade), mas, sim, uma condição recíproca de existência. Dito de outra maneira, a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. Essa influência adquire tamanha amplitude que chega a moldar suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois as classes sociais opostas lutam em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (p. 362).

Em nossas pesquisas temos adotado o método dialético marxista pelas razões acima indicadas, em conformidade com a ementa da linha de pesquisa “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A ementa da linha de pesquisa é a seguinte: “Realiza investigações de história e historiografia, apreendendo as instituições educativas e, particularmente, a instituição escolar, como expressões das rela-

## Fontes de pesquisa

As fontes são os meios que nos permitem acessar o passado. Com Orso (2012, p. 234), podemos dizer que:

Fontes são documentos, registros, marcas, vestígios, deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades, pela natureza, que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, quer seja ela natural, humana ou social, em seu processo de contradição e transformação. O acesso a elas, torna-se um meio de conhecer o passado, permite desvendar os hábitos, os costumes, a produção, a distribuição e o consumo, a forma de organização de indivíduos e das sociedades, conhecer o modo de sobrevivência.

Nesta linha, podemos dizer que, desde que o pesquisador saiba o que quer pesquisar e saiba qual é o seu problema de estudo, tudo pode servir de fonte para a história das instituições escolares (NUNES, 2006, p. 187).

Assim, com Nosella e Buffa (2013, p. 76), podemos dizer que, para a realização da pesquisa sobre instituições escolares, temos que ir a campo, coletar e selecionar nossas fontes primárias e secundárias, tais como:

- Bibliografia pertinente, como livros, revistas, dissertações, teses, relatórios, sites, etc.

---

ções e mediações da sociabilidade produzida, reproduzida e tensionada por indivíduos, grupos e classes sociais, nos limites e possibilidades históricas dos tempos e das formas do capitalismo no Brasil.”

- Arquivos escolares, como atas, livros de matrículas, relatórios, registro de eventos cívicos, fotografias, livro de termos de visita, etc.
- Legislação pertinente.
- Jornais da época.
- Documentos dos poderes executivo, legislativo e judiciário.
- Arquivos particulares.
- Mapas, plantas, etc.
- Entrevistas com os diferentes agentes da escola e com conhecedores da história local.
- Entrevistas com ex-alunos, famílias de alunos e ex-alunos, etc.
- Lembramos, aqui a recomendação de Nascimento e Nascimento (2016, p. 631):

O pesquisador, no trabalho de levantamento das fontes históricas relativas ao seu objeto de estudo, não deve coletar todas as fontes que surgirem, mas fazer a escolha a partir da delimitação espacial e temporal do objeto de estudo e do referencial teórico adotado, que lhe dará elementos para a análise, como trabalhar as fontes e a hierarquização delas, no sentido de quais são importantes para o estudo.

## O que pesquisar?

A instituição escolar tem toda uma complexidade técnica, científica e humana, que:

[...] está alicerçada em tríplice estrutura ou dimensão: física (o prédio, os seus espaços físicos, a sua configuração e a sua ocupação permitem ler a arquitetura pedagógica que está em jogo); administrativa: envolvendo as áreas pedagógica e didática, áreas de direção e de gestão com seus atores: professores, alunos e funcionários em interação; sociocultural, de produção e transmissão de cultura, de saberes e de formação, ou seja, "conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar (PEREIRA, 2007, p. 87).

Para Gatti Júnior (2002, p. 20) a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela

“apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.”

Para Magalhães, entre os pontos que permitem descrever, compreender e analisar as instituições escolares, destacam-se “[...] os espaços e a estrutura arquitetônica; áreas organizacionais; estruturas física, administrativa e sociocultural; identidade cultural e educacional” (MAGALHÃES, 2004, p. 142).

Assim, podemos concluir, com Gatti Júnior, que podem ser estabelecidos como categoria de pesquisa os seguintes aspectos das instituições escolares:

- 1 Origem, criação, construção e instalação;

- 2 Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço);
- 3 Mestres e funcionários (perfil);
- 4 Clientela (alunos, ex-alunos);
- 5 Saber (conteúdos escolares);
- 7 Evolução;
- 8 Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas) (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 186).

## O PPGE - Uniso

A pesquisa histórica sobre Sorocaba tem mostrado pouca preocupação com a história da educação sorocabana. A preocupação maior sempre foi a história econômica da cidade e o tropeirismo. Poucos pesquisadores trataram do assunto, entre os quais podemos destacar Aluísio de Almeida<sup>2</sup> e Og Natal Menon<sup>3</sup>.

Com a criação e instalação do Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>4</sup>, da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO),

---

<sup>2</sup> De Aluísio de Almeida, destacamos: ALMEIDA, Aluísio de. **História da instrução em Sorocaba**. Piracicaba, SP: Shekinah, 1989.

<sup>3</sup> De Og Natal Menon, destacamos sua tese de doutorado: MENON, Og Natal; FRAGA, Estefânia Knotz C. **A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República**. São Paulo, 2000. 3v. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

<sup>4</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de

em 1996, a situação começa a mudar, com o surgimento de pesquisas ligadas à história das instituições escolares, de Sorocaba e região. Nosella e Buffa (2013, p. 21) registram o PPGE-UNISO como um dos Programas de Pós-Graduação que, em 2005, se preocupavam com a pesquisa do tema.

Vários Professores do Programa, integrantes da linha de pesquisa “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”, durante estes vinte anos de nossa história, desenvolveram e desenvolvem pesquisas a respeito do tema, juntamente com seus orientandos, o que, além de desenvolver uma tradição de pesquisa a respeito da história das instituições escolares, tem nos ajudado a compreender a educação escolar sorocabana e, também, a educação escolar brasileira. Estas pesquisas, também, têm dado ensejo a comunicações em congressos da área, publicações de artigos em periódicos científicos e, inclusive, publicação de livros e capítulos de livros:

A primeira dissertação de mestrado, do PPGE-UNISO, a ser publicada em livro foi a de Cesário de Moraes Leonel Ferreira, orientada pelo Prof. Dr. José Luís Sanfelice. A dissertação deu origem ao livro: FERREIRA, Cesário de Moraes Leonel. **Uma história da Escola de Farmácia e de Odontologia de Itapetininga: retaliações de Getúlio Vargas à terra de Júlio Prestes?** Itapetininga, SP: Via Sete Editorial, 2004.

Recentemente os Professores da linha de pesquisa “História

---

Sorocaba, tem educação escolar como área de concentração. Conta com três linhas de pesquisa: “Educação Superior”; “Cotidiano Escolar” e “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”.

e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares” e ex-alunos do Programa publicaram, sobre história das instituições escolares, o livro: ALMEIDA, Jane Soares de; BOSCHETTI, Vania Regina (Org.). **Horizontes abertos: percursos e caminhos da história da educação brasileira**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

De nossa parte, temos desenvolvido, com nossos orientandos, o projeto de pesquisa “História das Instituições escolares em Sorocaba e região”, que tem originado, além de artigos e capítulos de livros, várias teses e dissertações<sup>5</sup>.

Entre as mais recentes, queremos destacar:

- **O campo e a cultura escolar de Pilar do Sul e a imigração japonesa (1934 – 1976)**, tese de doutorado de Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira. São analisadas as transformações ocorridas no campo escolar de Pilar do Sul e consequentes mudanças na cultura escolar, em decorrência da chegada dos imigrantes japoneses àquele município.
- **A formação do trabalhador ferroviário**: o caso da escola profissional mixta de Sorocaba (1929 – 1942), tese de doutorado de José Roberto Garcia. Nesta pesquisa, se procurou analisar como os programas educacionais, serviços e relações com a comunidade refletiam as estratégias dos gestores em preparar o trabalhador para suprir

---

<sup>5</sup> Neste período em que estamos trabalhando no PPGE-UNISO, já contamos com vinte orientações concluídas de mestrado e doutorado, sendo que a grande maioria esteve ligada a este projeto de pesquisa.

mão de obra à nascente indústria sorocabana, através da Escola Profissional Mixta de Sorocaba.

- **Instituto Borges de artes e ofícios de Itu:** escola profissional deixada em testamento por *brasileiro* de torna-viagem, dissertação de mestrado de Márcia Cristina Belucci, que estuda a criação do Instituto Borges de Artes e Ofícios na cidade de Itu - SP, fundado por vontade e determinação testamentária de Joaquim Bernardo Borges, que impôs à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia a construção e administração perpétua de uma escola profissional e gratuita para jovens pobres.
- **As origens da educação superior em Sorocaba:** a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dissertação de mestrado de Leonardo de Lima Rossini, que procura analisar, historicamente, a formação e a institucionalização do processo de educação superior em Sorocaba com as instalações da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e da Faculdade de Medicina.
- **O processo de criação da Universidade de Sorocaba (1988-1994),** tese de doutorado de Délvio Venanzi, que analisa o processo de criação da Universidade de Sorocaba (UNISO).
- **Supervisão pedagógica de ensino:** o inspetor escolar primário em Sorocaba entre 1931 e 1974, tese de doutorado de Marco Aurélio Bugni, onde se procurou investigar e analisar, através da categoria gramsciana de inte-

lectual orgânico, a atuação dos inspetores escolares do ensino primário em Sorocaba.

- **Educação profissional nas escolas públicas municipais em Sorocaba (1970 – 2000)**, dissertação de mestrado de Fernanda Isaura Medeiros Mirim, em fase de conclusão, onde se analisa o ensino profissional nas instituições municipais de ensino de Sorocaba, à vista de Lei Federal 5.692/71.
- **A educação libertária no estado de São Paulo, no início do século XX**, dissertação de mestrado de Angélica Lacerda Cardoso, em fase de conclusão, que analisa a educação anarquista no Estado de São Paulo, nas décadas de 1910 e 1920, com atenção particular ao município de Sorocaba.
- **A participação da comunidade na Escola Municipal Matheus Maylasky**, tese de doutorado de Osmil Sampaio Leite, em fase de conclusão, onde se procura analisar o envolvimento da comunidade nos destinos da escola, em particular em seu processo de municipalização.

## Considerações Finais

Neste texto, inicialmente, verificamos, com Magalhães, que as instituições escolares têm uma complexidade muito grande, onde se relacionam elementos materiais e humanos, sendo um lugar de permanentes tensões e que seus projetos são desenvolvidos a partir de quadros socioculturais.

Podemos dizer que

O conhecimento das instituições escolares é fundamental para a compreensão dos contornos específicos de qualquer sociedade, ainda que não se esgote em si mesmo, mas, sim, na compreensão da articulação que essas instituições comportam em termos societários (GATTI, 2015, p. 341).

Verificamos que as pesquisas sobre o tema, apesar de não serem recentes, foram incrementadas através dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O que ocorreu, por exemplo, no caso de Sorocaba e região, pelas pesquisas realizadas no âmbito do PPGE-Uniso.

Há vários métodos que podem ser utilizados, sendo que a opção de trabalho tem sido pelo dialético materialista, por suas características. Repetimos, aqui, os dizeres de Nosella e Buffa:

[...] a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. Essa influência adquire tamanha amplitude que chega a moldar suas relações de produção [...] (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 362).

Finalmente, mostramos que o PPGE-Uniso tem, através da pesquisa sobre a história de instituições escolares, procurado

compreender o desenvolvimento da educação escolar em Sorocaba e região, e suas relações com a sociedade, considerando que a história regional está inserida num contexto mais amplo, onde as mudanças em âmbito local ocorrem.

Concluimos com Buffa e Nosella:

[...] é o dilema de quem, ao mesmo tempo precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade das suas árvores (apud OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 74).

## Referências

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/ MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Valle. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos de investigação recente. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A história, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 243-256, jan./jun. 2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. A prática social como ponto de partida e o ponto de chegada da reconstituição histórica das instituições escolares. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 625-634, nov. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M.; GATTI JÚNIOR, Décio. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 73-76, jan./dez. 2002.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Fontes para a história da educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 187-206, 2006.

ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 228-238, maio. 2012.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 85-90, maio.-ago. 2007.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. História e memória: contribuições dos estudos das Instituições Escolares para a História da Educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 25, p 21-29, jan./jun. 2008.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 20-27, ago. 2006.

# Mundo contemporâneo e o cotidiano escolar infantil

Eliete Jussara Nogueira

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL. Constituição Federal de 1988, artigo 227).

**C**onhecer, reconhecer, perceber o que envolve o cotidiano escolar em seu contexto sócio, histórico, político, com um conceito, ou teoria, é uma forma de aprender, reaprender, ou desaprender à medida que buscamos os princípios que direcionam nossa forma de pensar. Um difícil processo, porém necessário para enfrentar os desafios que a condição contemporânea nos apresenta. Este trabalho elaborado para uma palestra comemorativa

dos 20 anos do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso tem como objetivo articular uma discussão que envolve as características do mundo contemporâneo e o cotidiano escolar da Educação Infantil.

Na tentativa de enfrentar os desafios do tempo de ser criança, pretende-se defender a ideia de práticas pedagógicas centradas no “aqui e agora”, que invente tempos de experiência, estratégias criativas para ser feliz, um tempo de ação para o “dever”. Mas não o dever do vir a ser, ação voltada ao futuro, mas o que podemos inventar como potência de vida.

Dever é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão, ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Para criar um cotidiano escolar de devires, faz-se necessário pensar no tempo/espço da educação infantil. Um tempo/espço mais generoso, mais amplo, vinculado a criação, ao intempestivo, ao ocasional, o que nos escapa do controle e que propicia experiências. Um tempo que não de submete as regras impostas pelos adultos, pelo consumismo, pelo rápido, pelo pronto, que pode impedir a criação de viver seu próprio tempo.

Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa esse ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida (BAUMAN, 2010, p. 60).

Diante do desafio de implementar ações para vivenciar infâncias, estudar e pesquisar as características do contemporâneo e o cotidiano escolar da Educação infantil, pode nos aproximar de outras formas do fazer pedagógico.

Ao estudar características do mundo atual, David Harvey (1989) já estabelecia uma condição por ele denominada de “pós-moderna”, indicando uma crise da modernidade, ou melhor dos valores identificados na modernidade, tais como razão, igualdade e solidariedade para um mundo melhor. Diante de novas características de um momento histórico, diferentes autores descrevem essa realidade contemporânea com designações, tais como: hipermodernidade (LIPOVETSKY, 1991), em que a sociedade mostraria a modernidade em seu excesso. Deleuze (1992), aponta para o século XXI, como uma sociedade do controle, deixando de ser sociedade disciplinar, do vigiar e punir, do século IX, para o controle tecnológico, em que a identidade das pessoas representada por um número de documento, é identificada agora com uma senha e ou um *login*, possibilitando um controle do que gostamos e do que compramos. Passamos então a ter um perfil de consumidor e receber, sem

solicitar, informações de produtos dentro desse perfil elaborado por cruzamento de dados. O tempo e espaço são vivenciados virtualmente, no ciberespaço em tempo real.

Nossos conceitos de espaço e tempo trouxeram outras formas de vivenciar a identidade de pertencimento já que nosso ponto de encontro não é mais a praça e sim o ciberespaço; além de dialogarmos com outros sujeitos, dialogamos também com máquinas; outras formas de interações e sensibilidades foram e ainda continuam a serem criadas, nossos modos de relacionar-se, circular pelas cidades, pelo mundo e ou pelos mundos, colocam em evidência a liquidez do tempo (NOGUEIRA; SOARES, 2013, p. 155).

Zigmund Bauman (2007) define a condição atual como uma modernidade líquida, na qual tudo que a identifica também se torna fugaz. Este conceito vem em oposição a uma sociedade sólida, com respostas certas e erradas, cientificamente comprovadas, e que atualmente se “desmancharam no ar”. Uma sociedade de produtores que agora se pauta pelo mercado, modificada por uma sociedade de consumidores, numa eterna vida voltada ao consumo. A “subjetividade” dos consumidores é feita de opções de compra” (BAUMAN, 2008, p. 24). Nessa lógica, tudo ganha valor de mercadoria líquida e descartável. O importante nessa condição é manter-se jovem, novo, sem apego e ou compromissos estáveis, aberto a oportunidades, mesmo que elas nunca aconteçam. O fetiche subjetivo, a felicidade, se encontra na lista de compras.

Nos dizeres de Gilles Lipovestky e Jean Serroy (2011, p. 14), um mundo hipercapitalista onde, “em toda parte, o imaginário da competição, a cultura de mercado é que triunfam e se difundem, redefinindo os domínios da vida social e cultural” (p. 14). Um mundo sem fronteiras de capitais, das multinacionais, da globalização, do ciberespaço, que nos remete a uma realidade hipermoderna, e ainda segundo os autores, subordina os produtos culturais à lógica das mercadorias.

Michel Serres (2013), nos diz em seu livro *Polegarzinha*, que antes de ensinar a alguém é preciso conhecer esse alguém. O autor mostra que o jovem estudante do contemporâneo, “nunca viu um bezerro, uma vaca, um porco, uma ninhada” (p. 13), e que portanto não estabelece a mesma relação com a terra. Ele admira o lazer do turismo, estuda em coletividades virtuais, tem maior expectativa de vida, novas formas de relações sociais mais descompromissadas, relações virtuais pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e uma cultura digital com seus aparelhos eletrônicos, que lhe dão mais mobilidade de corpos. O autor ainda decreta uma era do “fim” de praticamente tudo: fim dos especialistas, fim da era do saber, fim dos que decidem, fim da história, da geografia, e fim das crenças das promessas e utopias de um mundo melhor.

Num mundo ainda não acabado, em evolução, em transformações, conhecer as características em diferentes linguagens pode mostrar um pouco dos desafios que o cotidiano escolar apresenta aos professores e educadores em geral. Para tanto vamos buscar em outras leituras indícios para entender um pouco mais o mundo contemporâneo.

O poema de Charles Baudelaire, “Uma passante” (1857), relata o amor de alguém que vê a moça, se apaixona, mas ela passa. A poesia é uma forma de descrever o mundo pelo poeta identificado com a multidão, ele percebe que a perspectiva da vida se transforma, inclusive a do amor.

### **A uma passante**

A rua em torno era um frenético alarido.  
Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,  
Uma mulher passou, com sua mão suntuosa  
Erguendo e sacudindo a barra do vestido.  
Pernas de estátua, era-lhe a imagem nobre e fina.  
Qual bizarro basbaque, afoito eu lhe bebia  
No olhar, céu lívido onde aflora a ventania,  
A doçura que envolve e o prazer que assassina.  
Que luz... e a noite após! – Efêmera beldade  
Cujos olhos me fazem nascer outra vez,  
Não mais hei de te ver senão na eternidade?  
Longe daqui! tarde demais! “nunca” talvez!  
Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste,  
Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!

(BAUDELAIRE, 1985, p. 361)

As pessoas andando nas ruas, cada vez mais depressa, e sempre passando, não param, os lugares da cidade são lugares de passagem e não de encontros. Num tempo que passa, rapidamente, de forma perene, como planejar e executar uma aula para as crianças? Quem são as crianças que objetivamos

ensinar? Como as características de: satisfação imediata; individualização; capitalismo global; medo generalizado, se apoderam do adulto que irá ensinar a criança? Como reconhecer se repetimos ou criamos no cotidiano escolar? Como perceber e analisar os dispositivos de poder que disciplinam os corpos e tiram a alegria? Essas e outras questões têm sido norteadoras de estudos e pesquisas na Educação Infantil, no Programa de Pós graduação em Educação da Uniso, e escolhi para este item duas pesquisas realizadas no cotidiano desse segmento da Educação Básica, para exemplificar possibilidades do fazer no cotidiano escolar: de Pedro Gomes Lima (2014) e de Márcia Boff (2014).

Lima (2014), em sua dissertação de Mestrado, teve como princípios defender a tese da alegria como forma de potência, e assim, apresenta acontecimentos cotidianos que subvertem o padrão, que alteram o cotidiano de uma creche provocando alegria. Utiliza como referência teórica para análise, a filosofia deleuze-guattariana, em uma perspectiva rizomática, e escolhe três acontecimentos para narrar. O local em que os acontecimentos ocorreram foi uma creche municipal de Sorocaba. A análise da pesquisa relacionou-se com conceitos de linhas de fuga e de potências, abrindo a possibilidade de uma educação menor (termo usado por Gallo (2008), para retratar a educação do cotidiano da escola, comparada a literatura menor, conceito deleuziano) como resistência ao disciplinamento. Com o título: “A educação menor para ser feliz: piolhos e piolhiferações no cotidiano escolar infantil. E...”, revela a intenção em fazer rizomas, e expressar a alegria das crianças quando o acontecimento levava à suspensão do cotidiano escolar.

A utilização do termo “acontecimento”, expressa o sentido conceitual dado por Deleuze (2007), como um conjunto de singularidades.

O que é um acontecimento ideal? É uma singularidade. Ou melhor: um conjunto de singularidades, de pontos singulares que caracterizam uma curva matemática, um estado de coisas físico, uma pessoa psicológica e moral. São pontos de retrocesso, de inflexão etc.; desfiladeiros, nós, núcleos, centros; pontos de fusão, de condensação, de ebulição etc.; pontos de choro e de alegria, de doença e de saúde, de esperança e de angústias, pontos sensíveis, como se diz. Tais singularidades não se confundem, entretanto, nem com a personalidade daquele que se exprime em um discurso, nem com a individualidade de um estado de coisas designado por uma proposição, nem com a generalidade ou a universalidade de um conceito significado pela figura ou curva. A singularidade faz parte de uma outra dimensão, diferente das dimensões da designação, da manifestação ou da significação (p. 55).

O acontecimento no cotidiano da escola, de acordo com Gallo (2007, p. 24), “é tudo aquilo que escapa ao nosso planejamento, seja como professores, como gestores do processo educacional, como funcionários da instituição escolar, seja como pais.” O acontecimento não é da ordem do tempo classificável, mas da ordem do devir, e que portanto está entre-tempo, numa expectativa infinita coexistindo com o instante. Nesse contexto conceitual, como é possível controlar, registrar e avaliar acon-

tecimentos na Educação infantil, sem perder a singularidade da experiência vivida.

Dada as dificuldades e desafios para expressar o cotidiano escolar Lima (2014) utilizou de diferentes linguagens (poesia, música), para quebrar a forma linear de narrar os acontecimentos na educação infantil. O primeiro acontecimento foi com “poesia escondida na lama”, em que a professora trabalhava um projeto de histórias infantis, com os três porquinhos. Em determinado momento a professora, com suas crianças, foram para o pátio e misturaram água e terra, fazendo lama, “sujando-se” e com muitas risadas e brincadeiras com o barro, vivenciam o poder criador que extrapola a escola. E com isso, as mães reconhecem e agradecem, pois nunca viram os filhos felizes para irem à escola.

O segundo acontecimento descrito como “piolho que prolifera”, uma professora, cansada de enviar bilhetes para a mãe providenciar solução aos piolhos da filha, resolve “catar” os piolhos ela mesma. Lembra-se de que a orientação do município é tratar esta questão como problema de saúde pública e, portanto, devem ser encaminhados bilhetes para a família, e não ser realizado na escola, pois justificam que isso pode levar à situação de constrangimento por parte da criança. Porém, enquanto a ocorrência se dá em forma de bilhetes, ou ainda, por meio de debates sobre possíveis constrangimentos, os piolhos da crianças se proliferam. O resultado final, após a professora analisar a situação que se estendia por semanas, tomando a decisão de maneira autônoma, e assumindo os riscos de quebrar o protocolo de tirar ela própria os piolhos numa ação educativa

e de compromisso com as crianças, foi que a referida criança que tinha uma expressão triste por causa de seus piolhos, começou a sorrir, se socializar novamente, pois estava envergonhada com aquela situação.

O terceiro e último acontecimento foi o relato sobre uma criança de sete meses, que não se alimentava e pouco interagiu com os cuidadores da creche, sendo rotulada de “ruim”. Porém, com a atuação do diretor e das professoras, esse rótulo foi sendo modificado por ações de cuidados com a mochila da criança, com sua higiene, além de massagens em seu corpo, que permitiram maior contato, de apego seguro, e conversas com a família. O autor observou um comportamento da criança como um mecanismo de resistência à creche, e isso foi trabalhado, permitindo que a criança pudesse relaxar.

Logo, onde houve alegria ocorreram rupturas que promoveram bons encontros; cuidado ético na alteridade - um jeito de estar em relação consigo e com o outro -, onde aconteceu educação menor, quando o adulto/professora/auxiliar de educação se desterritorializou, deixando seu devir minoritário lhe guiar, ou seja, foi quando a criança traçou seu trajeto seu mapa. Portanto, deslizar nessas piolhiferações, teve um impacto no meu jeito de ser, na minha vida pessoal e profissional. Reconhecer minha singularidade - ainda que provisoriamente - um jeito baiano e brasileiro de ser, um jeito de estar diretor de CRECHE, fez com que eu reconhecesse que a escola, não me fez mal apenas, ela também me fez bem. Afinal, tive ótimos encontros. Encontros que me possibilitaram existir (LIMA, 2014, p. 109).

O segundo exemplo de pesquisa que relacionou as características do contemporâneo com o cotidiano da Educação Infantil, foi de Márcia Boff (2014), que partiu da observação de uma situação corriqueira nas escolas, ou seja, o fato de professoras, cada vez mais, tirarem fotos de seus alunos em atividades. O movimento contemporâneo de aparecer, tirar “selfs”, fotos de si mesmo ou fotos de coisas e ações praticadas em tempo real, migrou para o cotidiano da escola. As professoras em geral elas estão fotografando seus alunos durante atividades, em tempo real, registram a “alegria da criança” ou seja, olham as crianças pela lente do celular (que tira a foto).

A reflexão realizada por essa dissertação pautou a incoerência em um dos objetivos da Educação Infantil, a socialização, em que a criança aprende a viver com o outro, a identificar as regras de convívio em grupo, ter empatia e respeito e de maneira geral, essa aprendizagem ocorre em interações. Nas atividades propostas pelas professoras as crianças conversam, se organizam, se observam e a professora realiza a mediação ensinando-as a viver em sociedade. Para tanto ficar atenta, observar, olhar e conversar com as crianças é fundamental para estabelecer relações de respeito mútuo. Porém na “sociedade do espetáculo”, é preciso mostrar o que foi realizado, não basta realizar. Uma infância capturada em imagens, isso seria a banalização da exposição da criança? Ou da falta de limite entre o que é público e privado? Com a permissão dos pais e ou responsáveis, mas não da criança, a professora pode tirar fotos e divulgá-las por decisão da escola. Mas esse ato de fotografar pode ser um dispositivo de controle, como diz Foucault (2004), para vigiar, controlar.

O campo de investigação, para essa pesquisa, foram as escolas de Educação Infantil municipais de Sorocaba. A autora investigou as subjetividades construídas em relação ao gênero, consumo e disciplinamento. Com base foucaultiana, a análise revelou: estereótipos nos papéis masculino e feminino; objetos industrializados como fetiches; portas e cercas limitando os espaços das crianças, com o objetivo de disciplinar os corpos. As fotografias mostram como a escola influencia na subjetivação dos sujeitos, com mecanismos mais sutis, estabelecendo os valores de um mundo voltado para aparecer, mais que sentir e pensar. Observar no silêncio das fotos, as ausências, o que nelas não habitam, talvez nos possibilite entender os discursos contraditórios.

Olhar a fotografia de uma escola. Uma escola como muitas outras, com variáveis em seu espaço; com diferentes e ou ao mesmo tempo semelhantes vivências; com parecida organização e ordenação do tempo, do calendário, do frio... do calor...do claro...do escuro. Refletir sobre imagens geradoras de estranhamentos e pensamentos; encarar as fotografias do cotidiano escolar e encontrar a possibilidade do toque com o acontecimento infantil foi o desafio vivido neste trabalho. Considerei em minhas reflexões, um entre lugar, não apenas o que está visível na imagem e o que não está, o que poderia estar, o que gostaríamos que estivesse, o que veio antes e depois, “uma imagem que dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem” (MANGUEL, p. 24). Pesquisar os diferentes usos, olhares e sensações através das imagens, é uma oportunidade de conhecer o cotidiano das escolas que quere-

mos compreender, e com isso levantar discussões sobre novas formas de valorizar os diferentes tipos de conhecimentos produzidos na escola (BOFF, 2014, p. 69).

Com os exemplos apresentados, tento reforçar a ideia de que o desafio que se apresenta para atuar na Educação Infantil contemporânea, é de entendimento de nosso tempo e espaço. Essa compreensão pode vir de diferentes lugares, observações, linguagens que mostram como uma criança que entende seu mundo. Por exemplo, quando ela para o que está fazendo, e fica olhando uma formiga morta, e a toca, ou a observa por diferentes ângulos, a postura do professor deve ser de curiosidade, como a de uma criança diante de algo que não conhece.

## Considerações Finais

A sociedade já decretou o fim do tempo ocioso, do repouso, num contexto de tempo acelerado, das relações individualizadas e consumistas, de satisfação imediata, como o fim das certezas, do ser humano visto como mercadoria, do medo generalizado. Aponta a globalização e as tecnologias de informação, entre outras características do contemporâneo, como aspectos que influenciam essa situação. Nossas crianças nascem de forma planejada, os pais com pouco tempo de acompanhar os seus acontecimentos, e então vão para escola. Portanto, lembrar que a atividade educativa é parte de um contexto histórico, social e político, no momento atual, é mais do que nunca, atentar para a prática cotidiana escolar como construção de subjetividades,

singularidades e compromissos com a sociedade que queremos.

A preocupação não é com a tecnologia, ou com as relações virtuais em detrimento das relações pessoais, mas sim com a lógica de pensamento produtivista, em privilegiar algo só porque é mais fácil, mais cômodo, com menos tempo e mais lucrativo. Essa lógica para a infância fica sem sentido. Como podemos ensinar só o que é útil se são as inutilidades que levam a criança a pensar (como no caso da formiga morta), mesmo vivendo com frustrações e tristezas, ou com alegrias e felicidade, sentimentos que nos fazem reconhecer humanos. Por essas razões recorreremos à experiência como objetivo prioritário na Educação Infantil, experiência na qual se erra e se acerta, se recomeça, pensa e repensa, modifica-se, e erra de novo, conhecendo-se um pouco mais.

A exigência de um comportamento pronto e acabado é incompatível com a infância, a adolescência, a vida adulta, e com a velhice, estamos em contínuo processo de aprendizagem, então um erro pode ser um passo para um acerto, e com isso aprende-se. Como podemos educar nossas crianças, num mundo da indiferença? O que estamos fazendo, e como nos relacionamos com elas, que cada vez mais cedo recebem um *tablet*, celular, com tantas luzes e movimentos? São inúmeras distrações mas não podemos nos esquecer de ensinar valores no coletivo, socializar, pensar em respeito mútuo, empatia, solidariedade, como valores do viver com o outro.

Ter experiências alarga a visão, porém elas exigem disponibilidade de tempo. Um tempo quase artesanal, com proximidade afetiva do que está sendo vivido. Sob essa ótica, o

cotidiano escolar infantil pode ser um tempo de experiências afetivas e alegres, significativas, com olhares atentos para a descoberta de algo. Atualmente, essas vivências passam cada vez mais rápidas. Por exemplo, ao falar para as crianças sobre as estações climáticas, a professora poderá planejar ter um tempo para levar as crianças para olhar o céu, sentir o vento, perceber as cores das nuvens, seus diferentes formatos. Com os corpos deitados, crianças e professora podem olhar para diferentes detalhes do céu.

Quanto tempo demora para se aprender e para desaprender? O quanto estamos dispostos a alterar um plano de aula para favorecer experiências na Educação Infantil? sem necessitar de autorização em duas vias autenticadas, e depois escrever um relatório, fazer um portfólio, ou tirar fotos, a fim de provar que um conteúdo foi desenvolvido, ou que a professora teve o controle do incontrolável (da alegria de aprender). Refletindo sobre o tempo gasto com esses registros de conteúdos realizados, por que não darmos mais tempo às experiências novas e inusitadas.

Um desafio que se coloca é entender o cotidiano da Educação Infantil contemporânea para além da mesmice, da repetição do senso comum e pensá-lo como potência do humano, transformando a si próprio para se aproximar do outro.

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/a-une-passante-baudelaire/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BOFF, Márcia Souza Simão. **A infância capturada em fotos**: imagens do cotidiano da educação infantil. 210f. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações**, Rio de Janeiro, p. 219-226, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2007.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana M. F.; MARIGUELA, Márcio (Orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Pedro Gomes. **A educação menor para ser feliz**: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil, e... 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

LIPOVESTSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, 2015.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma forma de viver em harmonia, de pensar as instituições de ser e saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

# Manifestações da inteligência humana na aprendizagem

Vilma L. Nista-Piccolo

## O Que é ser Inteligente?

*Você é inteligente?*

*Mas o que é inteligência?*

*Todos nós somos inteligentes?*

**C**ompreender o que é “ser inteligente” não é uma questão atual, pois esse tema sempre despertou muito interesse em estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Há estudos da Antropologia à Neurociência relacionando os resultados encontrados com outras pesquisas, até mesmo com a área da informática. Alguns pesquisadores, no afã em saber mais sobre inteligência, estudavam programas de computadores exclusivamente para essa finalidade, outros

desenvolviam experimentos com animais, além daqueles que buscavam identificar nos cérebros de pessoas consideradas pela sociedade como “gênios”, alguma excepcionalidade nesse órgão. Mas, todas as pesquisas tinham como meta encontrar uma definição mais apurada da inteligência humana.

Culturalmente há uma concepção de que alguns indivíduos não são inteligentes porque não conseguem aprender determinadas coisas, porque não sabem como resolver certos problemas. E mesmo que essas pessoas, consideradas “não inteligentes” por essas razões, apresentem domínio em uma área específica, diferente daquela para a qual não se mostram aptos, isso não elimina o rótulo que lhes é atribuído, o de não serem inteligentes. Determinou-se culturalmente que inteligentes são os indivíduos que obtêm sucesso pelos seus raciocínios lógicos e em situações que envolvem a escrita e a oralidade (o dom de falar bem em público!!)

A partir dessas premissas surgem estudos com novos direcionamentos à natureza do conhecimento humano. Os avanços conquistados pela Neurociência impulsionaram a quebra de paradigmas de “medidas” sobre o processo do pensamento humano. Foi mudando o caminho para interpretar novos achados que os pesquisadores da Universidade de Harvard compreenderam que as manifestações de inteligência dependem do contexto cultural que a pessoa vive. Seus estudos se voltaram para o funcionamento da mente em situações de aprendizagem. Procuraram analisar os processos mentais enquanto as pessoas emitiam soluções a determinados problemas presentes em seus ambientes. A partir de suas análises é

impossível separar a concepção de inteligência do contexto cultural em que a pessoa está inserida, “...pois as respostas a respeito do que é inteligência estão relacionadas aos aspectos socioculturais que perpassam o ambiente em que elas vivem” (NISTA-PICCOLO, 2014, p. 45).

Por meio de diferentes estudos foi possível compreender que uma pessoa pode alterar seu potencial de inteligência pelas intervenções ocorridas no ambiente em que vive. Assim, para conceituar alguém como inteligente é preciso conhecer o contexto em que essa pessoa está inserida, para que se possa identificar o que é valorizado nesse ambiente.

Esse olhar para as expressões de inteligência trouxe novas interpretações de como alguém pode se mostrar inteligente. Segundo Zylberberg (2007, p. 31) “[...] duas linhas de pesquisa convergiram num único ponto: as pessoas têm um amplo espectro de capacidades e o potencial de desempenho de uma pessoa numa determinada área não pode prever o mesmo desempenho em outra”.

A inteligência está diretamente ligada ao contexto cultural, mas não se pode fixá-la como um único conceito. Há diferentes traduções como a *perspicácia* de algumas pessoas em determinadas situações, a demonstração de certas *habilidades* para executar tarefas, e ainda, *dom ou talento* para uma atividade específica (NAJMANOVICH, 2001, p. 39). A referida autora ressalta que não é o cérebro que contém a inteligência. Nele se dá o processamento que gera meios para uma pessoa solucionar problemas. A inteligência seria, então, uma função ou uma capacidade humana expressa em um comportamento,

enquanto o cérebro seria o órgão responsável por seu processamento (NISTA-PICCOLO, 2014). Segundo Feinstein (2006, p. 275) a nossa inteligência:

[...] não está apenas na nossa cabeça (embora também aí esteja). Pelo contrário, a nossa inteligência é também uma função da nossa capacidade para acedermos aos recursos relevantes que nos rodeiam. Sempre que procuramos resolver problemas quotidianos complexos, baseamo-nos em e recorremos a ferramentas, símbolos, formulários, calculadoras, computadores e, talvez ainda mais importante, a outros indivíduos.

É possível perceber a evolução dos estudos sobre essa temática, compreendendo que a Psicologia partiu da natureza do fenómeno, fundamentando-se nas características biológicas do ser humano, explicando as sinapses ocorridas no processo cognitivo da mente. Posteriormente, as pesquisas desenvolvidas em Neurociência permitiram compreender os processos cerebrais que geram comportamentos inteligentes, influenciados pela cultura vigente.

Vários estudos mostram que não pode haver uma pessoa mais, ou menos inteligente do que outra. Há pessoas consideradas inteligentes em determinadas situações, voltadas às habilidades necessárias para resoluções dos problemas específicos que se apresentam a elas.

Isso significa que todas as pessoas podem manifestar comportamentos inteligentes quando mostram competência na execução de algumas tarefas, nas quais, outras pessoas não

apresentam facilidade em realizá-las. Mas essas, podem manifestar suas inteligências em outras atividades.

O que torna as inteligências e os diversos perfis de inteligências das pessoas dentro das culturas tão relevantes é o padrão de interação entre elas. A maioria daqueles que realizam uma tarefa não isolam uma inteligência, e sim combinam inteligências para chegar a um propósito. Da mesma forma, a maioria dos desempenhos não é feito completamente por uma pessoa. Esta assimila ferramentas a partir de artefatos ou de outros indivíduos (MORAN, 2010, p. 381).

De acordo com Gardner, Kornhaber e Wake (1998, p. 43): “as definições de inteligência dependem da pessoa a quem perguntamos, de seus métodos e níveis de estudo, e de seus valores e crenças”. Ou seja, as diferentes culturas apresentam diferentes necessidades e propósitos, e por essa razão, as manifestações se diferenciam.

Define-se, então, inteligência como a manifestação de um comportamento diante de determinada situação problema. E o mais importante é que isso não depende do sucesso da resolução dada a esse problema para que se interprete como um indivíduo inteligente. O que importa são os meios usados pela pessoa para conectar seus potenciais de conhecimento, suas habilidades, e as associações que ela faz com as novas interpretações situacionais. Os caminhos aplicados por alguém numa resolução dada demonstram suas maiores facilidades, ou ainda, suas dificuldades em resolver determinados problemas. Feinstein (2006, p. 276) esclarece que: “O sucesso provém do

conhecimento das ferramentas apropriadas para determinada situação e de saber quando e como usá-las”.

Apresentar um comportamento inteligente é uma maneira de alguém expressar suas aptidões, suas capacidades, representando o potencial que carrega e que se aprimora ao receber estímulos do ambiente em que vive. Ao explorar o mundo à sua volta com suas múltiplas potencialidades o ser humano se mostra em sua totalidade, numa expressão sintetizada de todas as suas características, nas diferentes dimensões psicológicas, biológicas, sociais e culturais (BALBINO, 2014).

Para Gardner (1999), produtos culturalmente valorizados possibilitam a expressão de cada uma das inteligências humanas. Mas o autor ressalta que o importante é saber aplicá-las em seus próprios ambientes. O grande propósito é integrá-las às necessidades da vida cotidiana de uma comunidade.

É esse autor que traz um conceito de pluralidade ao potencial humano, interpretando-o por suas múltiplas manifestações das inteligências. Para ele,

[...] não há dois seres humanos – nem mesmo gêmeos idênticos – que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligência, pois a maioria de nós é diferente dos de nossa espécie, e mesmo os gêmeos idênticos passam por diferentes experiências e são motivados a se diferenciar um do outro (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010, p. 19).

Gardner (2000) descreve as inteligências como potenciais que uma pessoa traz consigo, os quais são demonstrados em seus comportamentos por meio das inclinações que revelam em determinadas situações. Mas, dá ênfase no contexto cultural em que essa pessoa está inserida, para que suas manifestações sejam culturalmente valorizadas.

A partir dessa interpretação diferenciada sobre o desempenho humano, a área da Educação voltou seu olhar aos ensinamentos de Howard Gardner. Pesquisadores e estudiosos dessa área transformaram os princípios teóricos apresentados por esse autor em diretrizes educacionais. Uma delas interpreta que se os potenciais humanos se diferem, a aprendizagem também deve se dar por caminhos diferentes. E, da mesma forma, as expressões dos nossos conhecimentos se dão de formas diversificadas (GARDNER, 2000).

A partir dessas reflexões com educadores, nasceram práticas pedagógicas de caráter construtivo voltadas à aprendizagem de escolares.

## As Questões da Aprendizagem

Gardner (1994, 1999, 2000), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, destaca que as crianças possuem várias inteligências, sendo que todas elas podem se desenvolver por meio das oportunidades surgidas no ambiente escolar. Segundo o autor, todos nós somos inteligentes, mas nossos potenciais de inteligência mostram-se combinados de maneiras diferentes. Mas a maior contribuição educacional dada por sua teoria está na explicação de que o potencial que uma criança traz

consigo pode ser aperfeiçoado ao experienciar propostas pedagógicas que a estimulem, somadas àquelas que recebe do ambiente cultural que a cerca, em sua trajetória de vida.

A escola, como espaço voltado à formação integral de seus alunos, deve oferecer amplas possibilidades de aprimoramento dos potenciais individuais. Para isso, é preciso que nesse espaço os escolares vivenciem situações de aprendizagem, nas quais seja contemplada uma pluralidade de manifestações.

Novas propostas pedagógicas podem ser construídas a partir dessa teoria, fundamentando-se em duas bases principais: a primeira é identificar as dificuldades dos alunos na construção de seus conhecimentos e encontrar meios para levá-los à compreensão dos conteúdos trabalhados; outro ponto a ser repensado é reconhecer as diferenças, respeitando-as. Segundo Gardner (1999), as rotas de acesso ao conhecimento numa situação de aprendizagem devem ser diversificadas para que todos possam atingir a compreensão de conceitos estudados.

Conhecimentos são construídos e reconstruídos na escola, e nela são expressos e consolidados. Mas a construção dos conhecimentos plantados não depende apenas das questões educacionais, mas também dos aspectos políticos, culturais e sociais que os permeiam. E diante de tal complexidade, o ato de aprender pode se mostrar mais fácil ou mais difícil para quem aprende. Ação que também depende da história vivida pelo aprendiz. São as experiências de aprendizagem que vão oportunizar os degraus da construção de um conhecimento.

Um aprendizado desperta os potenciais do indivíduo. Nas relações interpessoais ele se desenvolve. É na escola que o aluno

tem possibilidades de interagir com o mundo social e por ele ser influenciado também. O contexto cultural lhe oferece significados que ele pode atribuir, ou não, aos conteúdos presentes em sua aprendizagem. Dar significado a uma atividade experienciada é concretizar aquela aprendizagem em puro conhecimento. Há indícios de que muitas variáveis contextuais podem interferir no ato de aprender, mas é por meio delas que um aluno transcende aos seus saberes. E os caminhos que permitem essa transcendência são múltiplos. Não há um único caminho e nem mesmo há linearidade nele. A aprendizagem se dá nas relações do sujeito com o ambiente, com o outro e consigo mesmo, a partir da cultura e da história presentes em sua vida.

Cada pessoa vivencia uma trajetória que é única, numa interação dinâmica, em sua própria complexidade. Portanto, é preciso respeitar suas características individuais, assim como as suas necessidades. As práticas pedagógicas devem ser elaboradas atendendo essas especificidades no desenvolvimento dos alunos.

Gardner (1999) esclarece que quando um professor fundamenta suas práticas na teoria das Inteligências Múltiplas precisa considerar os domínios apresentados por seus alunos para elaborar atividades estimuladoras e motivacionais. O mais importante é que essas propostas sejam diversificadas em seus conteúdos e em seus métodos de ensino. Para a real compreensão e assimilação do conhecimento dos alunos, o processo pedagógico deve oferecer múltiplas possibilidades de aprendizagem, configurando-se numa atenção individualizada.

Ensinar pautando-se numa perspectiva de singularidade permite que o aluno expresse suas habilidades na realização

das tarefas. A teoria das Inteligências Múltiplas pressupõe o respeito às suas competências, mas responsabiliza o professor na organização de procedimentos que estimulem todas as inteligências, tanto aquelas que seu aluno domina como as que ele apresenta maior dificuldade. Dessa forma contribuirá para aperfeiçoar seu comportamento inteligente diante dos problemas que ele poderá enfrentar.

O que muda numa ação voltada à aprendizagem é o eixo que a conduz, fundamentando-se na singularidade de quem aprende. Dessa forma, o ato de ensinar se transforma, apropriando-se dos domínios que o aluno demonstra para oferecer novas oportunidades ao seu crescimento e desenvolvimento. A atuação docente passa a ser ponto crucial das estimulações cognitivas, motoras e afetivo- sociais.

[...] uma pluralidade de abordagens garante que o professor (ou o material didático) atinja mais crianças; além disso, sinaliza aos alunos qual é o significado de ter uma compreensão profunda e equilibrada de um tópico. Só os que conseguem pensar em um tópico de várias formas têm uma compreensão minuciosa desse tópico; aqueles cujo entendimento se limita a uma única visão têm uma compreensão frágil (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010, p. 21).

A teoria das Inteligências Múltiplas abre um leque de estratégias de ensino que podem ser facilmente implantadas na escola, mas não há um conjunto de instrumentos de ação pedagógica que funciona melhor ou pior, em diferentes situações de aprendizagem. Cada atividade escolhida pode ser bem-sucedida

da apenas para um grupo de alunos, e nem tanto com outros (ARMSTRONG, 2001). Cabe ao professor conhecer as características de aprendizagem que eles apresentam e diversificar os caminhos usados para ensinar certos conteúdos.

É preciso deixar claro que uma inteligência não é um estilo de aprendizagem, pois, enquanto estilo é a maneira como um indivíduo implicitamente aborda as tarefas, inteligência é a manifestação da força de sua capacidade computacional, ou seja, de como processa suas informações e define por determinado comportamento. São os objetivos e os métodos aplicados na escola que podem (ou devem) ser coerentes com os princípios da teoria das Inteligências Múltiplas.

As inteligências não são objetivos em si mesmas, e sim recursos investidos em uma tarefa ou produto e valorizados por uma cultura. Se a tarefa ou o produto não forem valorizados, não é uma contribuição. As contribuições são o objetivo. O cultivo das inteligências faz sentido no contexto de como são usadas para afetar a comunidade (MORAN, 2010, p. 385).

Escolher uma estratégia ideal para agir diante de determinada situação- problema depende menos da capacidade de raciocínio e do conhecimento geral do que dos saberes implícitos e inconscientes adquiridos em experiências vividas nas atividades em que se tem domínio.

Siegler (2004) definiu cinco fenômenos fundamentais para escolher estratégias de aprendizagem: a *variabilidade*, não

apenas presente de uma criança para outra, mas também em cada criança; a adaptabilidade, quando as crianças precisam de estratégias de apoio; a *mudança*, na aquisição de novas estratégias, no aumento de possibilidades de uso e nas melhores escolhas para a eficiência e eficácia do desempenho; as *diferenças individuais*, modelos de escolhas de estratégias que busquem identificar os padrões de desempenho; a *generalização*, a relação entre experiências anteriores com as novas situações - problema (p. 214-217).

Definir caminhos para ensinar remete à complexidade da situação. Conhecer os perfis dos alunos, suas características de personalidade e suas possíveis rotas de acesso ao conhecimento, se traduz em excelente qualidade de escolha metodológica. E quando os alunos atingem a compreensão do que é ensinado provavelmente farão também uma escolha acertada para resolverem os problemas.

A escola como espaço de estimulação da aprendizagem deve valorizar as experiências vividas pelos alunos, respeitando seus limites, sem cercear seus potenciais. Variar o caminho para ensinar e diversificar as formas de avaliar a aprendizagem, são atitudes pedagógicas que ampliam as possibilidades de o aluno aprender, independente de suas fortes habilidades. Uma instituição de ensino pode colaborar com esse crescimento quando não perde o foco em suas diretrizes, ao se tornar um meio ambiente propiciador da construção do conhecimento. Professores colaboram quando encontram meios eficazes para ensinar seus alunos, no sentido de facilitar, escancarar suas “janelas de aprendizagem”.

Há sempre uma rota mais fácil para cada um, para se aprender algo que está sendo ensinado. O aluno pode consolidar um

conhecimento construído quando a trilha pela qual o professor ensina lhe é familiar. E o professor, pode obter um diagnóstico do que o aluno apreende, em manifestações de sua pluralidade individual.

Ninguém precisa aprender pelo mesmo caminho que o outro aprende. As rotas que dão acesso ao conhecimento se diferenciam. Um caminho para ensinar pode favorecer à aprendizagem de alguém, e, ao mesmo tempo, mostrar-se como um fator que dificulta o outro aprender. Encontrar os “meios facilitadores” para um aluno compreender um conteúdo faz parte da missão docente, ou seja, é sua função elaborar práticas pedagógicas que privilegiem ampla diversificação nas formas de ensinar. Atividades docentes não podem estar presas em modelos rígidos para que possam respeitar o ritmo e a capacidade de cada aluno. Os professores têm em suas mãos instrumentos de ação pedagógica que podem facilitar a aprendizagem.

## Finalizando...

A teoria das Inteligências Múltiplas veio quebrar paradigmas relacionados à interpretação de quem é inteligente, mudando a pergunta para como se é inteligente. Nas práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar, é possível ampliar o uso da mente, multiplicando os potenciais dos alunos.

Gardner (2000) enfatizou a importância das várias inteligências serem cultivadas na escola, buscando convencer aos leitores sobre essa necessidade ao invés de delinear capacidades cognitivas específicas para determinados fins.

Como psicólogo e pesquisador do campo das ciências da educação, ele ressalta que estimular potenciais é o grande desafio de ser professor.

A aprendizagem sempre esteve ligada à interpretação de que o aluno que aprende é mais inteligente do que aquele que não aprende. Erros pedagógicos foram cometidos quando se valorizavam “quanto” os alunos respondiam e a “rapidez” de suas respostas. A percepção do “bom aluno” traduzida pelo professor legitimou as competências demonstradas por ele, assim como ratificou o fracasso de alunos “incapazes de aprender”.

A visão de uma inteligência imutável comprometeu o ensino e a aprendizagem trazendo reflexos negativos na vida das pessoas. Relacionar dificuldades de aprender com incapacidades individuais de sucesso repercutiu nas trajetórias pessoais e profissionais de muitos escolares. E esses fracassos eram atribuídos à “falta de inteligência”.

Esses fatos históricos mostram a importância de se identificar diferentes expressões das inteligências dos alunos, até mesmo quando parecem ser invisíveis. Além disso, romper com a ideia de uma aprendizagem exclusivamente “cognitiva” para conceber o reconhecimento das inteligências humanas. Faz parte da docência assumir novos conceitos, e conseqüentemente, adotar novas atitudes diante do ato de ensinar, como foco na aprendizagem do aluno. Sempre inspirados pelo princípio da pluralidade da mente, da multiplicidade de comportamentos inteligentes.

De acordo com Gardner (2000) a educação será mais eficaz se forem considerados os diferentes tipos de inteligência. Diferentes alunos não podem aprender por um único caminho. E

esse é o desafio de todo professor, pois culturalmente aprendeu a ver o outro por uma única perspectiva, o que o impediu de ver o que não está explícito. O foco de sua ação deve ser como o aluno aprende e não só como ele ensina.

A escolha da teoria das Inteligências Múltiplas como um referencial de educação se deu pela visão pluralista do ser humano, e não apenas pensando em oferecer uma cosmética educativa, conforme nomeia Najmanovich (2001).

Precisamos aprender que somos inteligentes. Precisamos aprender a perceber a inteligência e a aprendizagem nas mais diversas formas para que não continuemos “embrutecendo” nossos alunos. O “embrutecimento” dá-se, quando a inteligência do mestre anula a inteligência do aluno.

O propósito da educação seria ensinar o que se ignora e, ao mesmo tempo, possibilitar ao outro utilizar a sua própria inteligência para aprender o que todos ignoram. Esta nebulosa fronteira entre nossa inteligência e a do outro precisa ser ultrapassada continuamente (ZYLBERBERG; NISTA-PICCOLO, 2008, p. 66).

## Referências

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BALBINO, H. F. Pedagogia do esporte e da atividade física com base na teoria das inteligências múltiplas: primeiros movimentos In: BALBINO, H. F. (Org.) **Inteligências múltiplas: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom**: princípios educacionais para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H.; CHEN, J. Q.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, S. Por que inteligências múltiplas? In: GARDNER, H.; CHEN, J. Q.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NISTA-PICCOLO, V. L. A teoria das inteligências múltiplas: o que é ser inteligente? In: BALBINO, H. F (Org.). **Inteligências múltiplas**: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

SIEGLER, R. **Inteligências e desenvolvimento da criança**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget, 2004.

ZYLBERBERG, T. P.; NISTA-PICCOLO, V. L. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 11, n. 1, p. 59-68, jan./jul. 2008.

ZYLBERBERG, T. P. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino- aprendizagem**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

## Contradição e educação: as redes sociais e os analfanautas

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Hélio Hintze

Alda Romaguera

**A**tualmente, o dia-a-dia está repleto de notícias que envolvem as redes sociais. Singelas postagens de viagens, jantares, encontros, festas têm servido para informar e elucidar processos que envolvem fraudes, emboscadas, chacinhas, entre outros. Como exemplo: nos Estados Unidos da América, um golpe milionário que envolvia a aposentadoria precoce dos bombeiros que trabalharam atendendo as vítimas da queda do World Trade Center (EUA ACUSAM ..., 2014) e, no Brasil, a prefeita que ostentava uma vida de luxo incompatível com o perfil de uma cidade de poucos recursos (RANGEL, 2015). Esse é um aspecto prático e visível da importância das redes sociais na vida moderna. Menos visíveis são os aspectos que envolvem a quantidade e a qualidade da informação disponível e ainda como esta informação está sendo processada para ser transformada em conhecimento.

A percepção da realidade é influenciada pela tecnologia da informação e da comunicação: opiniões, interesses, dados, informações, conhecimentos, entre outros, precisam ser discriminados, organizados, avaliados para que, efetivamente, contribuam para o desenvolvimento social e cultural. É conhecido que o simples uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e/ou acesso à *web* não garante informação ou conhecimento. De fato, grande parte dos usuários das TIC dominam o ‘menu’ dos equipamentos, mas carecem de competências midiáticas e informacionais para evitar sua ‘infoxicação’ ou a desinformação estrutural presente nas redes – são os *analfanautas* (ROMERO RODRÍGUEZ et al., 2016).

Este fenômeno já seria suficiente para que os educadores dedicassem atenção às mudanças no modo de viver, pensar, se informar e se relacionar promovidas pelas TIC e as redes sociais.

Por outro lado, aproveitando o potencial interativo que tais tecnologias proporcionam, foram criadas as redes sociais de educação, que atingem milhões de usuários. Considerando as polêmicas que envolvem as redes sociais, denúncia, exposição, informação, “infoxicação”, cabe perguntar: como elas impactam a educação?

Com o objetivo de responder essa pergunta, este artigo apresenta reflexões sobre as formas de utilização das redes e mídias sociais na sociedade pós-moderna e sobre os desdobramentos dessas formas de relacionamento no papel da educação. Para tanto, foi realizada uma caracterização do

que é e de como funciona uma rede social a partir de informações contidas na mídia e nas próprias redes, além da revisão bibliográfica.

## De McLuhan a Zuckerberg

Na década de 60 do século passado, Herbert Marshall McLuhan mudou as ideias sobre comunicação ao evidenciar a relação entre forma e conteúdo, na frase: “O meio é a mensagem” (MCLUHAN, 1964, p. 21-37). Mas, sobretudo, se destacou ao anunciar que o avanço tecnológico, encurtaria distâncias, fazendo do planeta uma ‘aldeia global’. Quarenta anos depois, no início do terceiro milênio, Mark Zuckerberg materializou a profecia de McLuhan ao criar o Facebook. Segundo Zuckerberg (DISCOVERY, 2013), a criação da rede social *online teve como motivação a importância que as pessoas atribuem às opiniões de amigos, levando-as a depender um tempo se comunicando. Em suas palavras* “o que tentamos fazer no Facebook é mapear todos os relacionamentos que as pessoas têm” (DISCOVERY, 2013).

O foco no relacionamento e a linha do tempo são elementos que distinguem o Facebook da mídia<sup>1</sup> social Youtube.

---

<sup>1</sup> Tal qual rede social, esta expressão foi ressignificada graças à internet. Antes desta, mídia social estava associada ao “[...] poder de difundir uma mensagem de forma descentralizada dos grandes meios de comunicação de massa” (ALTERMANN, 2010). Quando disponibilizadas *online, essas ferramentas, além de divulgar, possibilitam interatividade. O Youtube e os diversos Blogs se distinguem das redes sociais online porque a prioridade é o compartilhamento de conteúdo, ficando as relações interpessoais em segundo plano.*

Este, inicialmente, funcionava somente como um repositório de vídeos sobre diversos temas. Atualmente, criam-se canais, no Youtube, com perfis distintos: político, cultural, educacional, entre outros; para divulgar, mobilizar e até ganhar dinheiro. No Facebook, o que é postado precisa ser sintético e, provavelmente, superficial, porque logo desaparece na Linha do Tempo. No Youtube, o que é postado pode e precisa ser mais elaborado uma vez que o conteúdo tem uma permanência temporal maior.

No Quadro I, a seguir, são apresentados alguns dados sobre as maiores redes e mídias sociais virtuais.

**Quadro I - Dados sobre algumas Redes e Mídias Sociais**

Dados Rede	No. usuários	Acessos	Ações	Peculiaridade
<b>Facebook</b>	1,49 bilhões	1,31 bilhão pelo celular	1/7 usam para se conectar com amigos e familiares	Mais de 50 milhões de Facebook Pages 75% do engajamento ocorrem nas primeiras 5 h da postagem
<b>Youtube</b>	2 bilhões de pessoas/dia	1 bilhão de usuários únicos/mês	6 bilhões de h/vídeo vistos por mês	100 h/vídeo a cada minuto
<b>Google+</b>	2,2 bilhões cadastrados	212 milhões de usuários ativos		53% da interação do usuário com uma marca no Google+ é positivo

Dados Rede	No. usuários	Acessos	Ações	Peculiaridade
<i>Twitter</i>	260 milhões	500 milhões de tuítes todos os dias	46% tuítam pelo menos 1x por dia	24 milhões de usuários não executam ações
<i>Instagram</i>	400 milhões		70 milhões de fotos/ dia	Preferido por 32% dos adolescentes
<i>Linkedin</i>	300 milhões			Presente em mais de 200 territórios
<i>Pinterest</i>	100 milhões	80% são mulheres	23% acessa 1x ao dia	Mais de 50 bilhões de imagens disponíveis

Fonte: Adaptado de: AGEVOLE. **Estatísticas das redes sociais:** números que vão fazer você abrir os olhos. 2015. Disponível em: <<http://www.agevole.com.br/blog/redes-sociais/estatisticas-das-redes-sociais-numeros-que-va-o-fazer-voce-abrir-os-olhos/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Observa-se pela grandiosidade numérica que: a adesão é significativa<sup>2</sup>; há certa segmentação por idade (Instagram é o preferido por adolescentes) e gênero (Pinterest é o preferido por mulheres); e, ainda, a supremacia de acessos e de quantidade de usuários do Facebook e do Youtube sobre as outras. Ambas investem em desenvolvimento de tecnologia para que as inovações nos aplicativos se adaptem ou se aproximem de uma ‘humanidade’. O Facebook, por exemplo, criou: melhores amigos; diferentes formas de curtir (do ‘amei’ ao ‘choquei’; lembrança de fatos (‘há três anos, neste dia, você...’), entre outros. O Youtube aprimorou sua estru-

---

<sup>2</sup> Cumpre lembrar que, por outro lado, há uma parcela também significativa da população que continua sem acesso às TIC.

tura, criando canais, segmentando por categorias, facilitando o acesso por perfil do usuário.

## Mas o que ‘essa realidade virtual’ tem a ver com educação?

Estudiosos de comunicação social têm se debruçado sobre as mudanças trazidas pelas TIC na sociedade, procurando criar um arcabouço conceitual que possibilite a reflexão a partir das diversas áreas de conhecimento. Recuero (2009, p. 24) definiu rede social “como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais).” Umbelina (2012) chama atenção para os elementos que se destacam no funcionamento das redes, quais sejam: a interatividade, a conexão com o outro e a criação de laços sociais. As definições de ambas as autoras ressaltam a interatividade, a conexão com o outro e a criação de laços sociais.

Há que se questionar a qualidade de tais interações, conexões e laços desenvolvidos em um ambiente virtual (em qualquer ambiente, cabe lembrar). Entretanto, é relevante o fato de as redes sociais terem foco na socialização, um dos três movimentos que servem de base para a definição de educação, por nós aqui defendida. Educação, portanto,

Não é uma preparação para o mercado do trabalho tal como está, embora possa também ser um processo de qualificação profissional — que deve ser ligado às lutas para transformar as relações de produção e as relações sociais. Ela é fundamentalmente um triplo processo através do qual, de forma indissociável, “a cria do homem” tor-

na-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura em um momento e um lugar particulares, um sujeito com sua história pessoal. É movimento de hominização, socialização, subjetivação (CHARLOT, 2001, p. 5).

O movimento de subjetivação promovido pela educação propicia a cada educando se tornar o que só ele (ou ela) pode ser, ou seja, é a subjetivação que garantiria a singularidade de cada indivíduo. Dentre os muitos aspectos do processo de subjetivação, interessa-nos, aqui, pensar nas relações desse movimento com as competências midiáticas necessárias para lidar com as redes e mídias sociais. A tecnologia, e o que dela deriva, costuma ser associada à desumanização e à massificação - que é o contrário de singularização. Essa é a justificativa para necessidade se ter competências para interagir nas redes. ‘Competência’, geralmente, é entendida como a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para solucionar um problema determinado. O problema em questão seria a perda de autonomia, ou seja, de subjetividade, nas redes sociais virtuais.

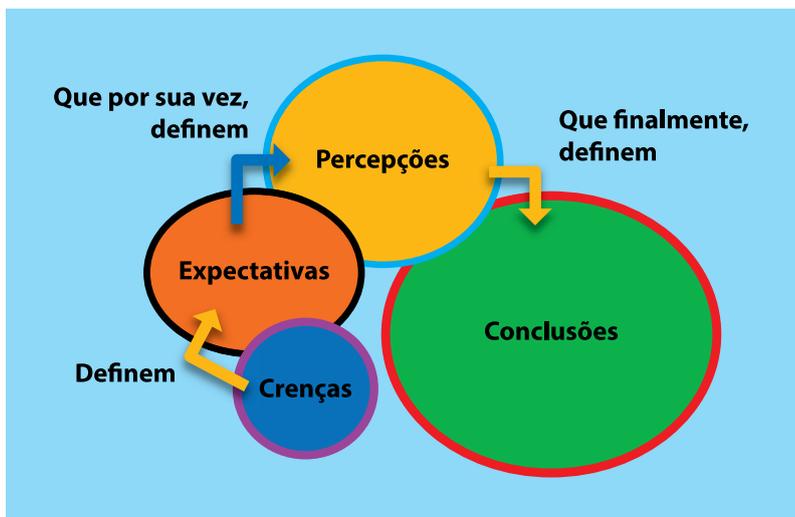
Segundo Ferrés e Piscitelli (2015, p. 4), as competências midiáticas devem “contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal de cidadãos e cidadãs, bem como o seu compromisso social e cultural”. Para desenvolvê-las, os autores sugerem seis dimensões: linguagem; tecnologia; processos de interação; processos de produção e difusão; ideologia e valores; e estética.

A despeito da relevância de cada uma delas, destacamos as relacionadas à dimensão ideologia e valores. O destaque deve-se ao entendimento que essa dimensão pode contribuir, especialmen-

te, para a formação de *prossumidores* (ROMERO RODRÍGUEZ et al., 2016) – sujeitos que lidam criticamente com o conteúdo veiculado nas diversas mídias. Para formação de prossumidores, é necessário desenvolver hábitos de consumo e de produção *para e por meio* das TIC, considerando que o risco de desinformação e ‘infoxicação’ nas redes sociais é significativo.

Na Figura I, é apresentado como funciona a construção de julgamentos a partir de crenças. É possível imaginar e reconhecer como os julgamentos cristalizados, e pouco debatidos (característica das redes sociais), podem gerar, e tem gerado, conflitos desnecessários entre as pessoas.

Figura I - Como as crenças definem as conclusões



Fonte: Traduzido e adaptado de: WEI, Yang. **You are not as rational as you Think**. 2016. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/aoweiyang/you-are-not-as-rational-as-you-think>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Além de dirimir obnubilações, desenvolver as competências midiáticas é imprescindível para o enfrentamento de outro desafio trazido pelas redes e mídias sociais: o *astroturfing*. A palavra foi emprestada da marca de grama sintética mais importante dos EUA, significando, portanto, algo que simula uma aparência natural, mas não é. Este fenômeno está associado às ações digitais que se destinam a manipular uma tendência social, a opinião pública ou o apoio massivo de uma ideia, pessoa, projeto ou marca (ROMERO RODRÍGUEZ et al., 2016). Na Web, o *astroturfing* é utilizado para mascarar autorias e identidades. O domínio do software possibilita que uma única pessoa crie e mantenha vários perfis, nas redes e mídias sociais, manipulando a percepção dos demais a favor, ou contra, ideias e opiniões.

### Para o ‘bem’ ou para o ‘mal’?

O uso de redes e mídias sociais faz parte de um fenômeno recente chamado cibercultura. Segundo Lèvy (1999, p. 17), a cibercultura é formada pelo “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A utilização das ferramentas da rede, pelos movimentos sociais no ciberespaço, cresce na medida da criação, multiplicação e diversificação de novos dispositivos (especialmente os móveis: smartphones, tablets etc.). As diversas formas e a rapidez de compartilhamento de ideias, valores, interesses podem potencializar a liberdade de expressão e, conseqüentemente, propiciar comunicação sem precedentes.

O ciberativismo foi definido por Araújo (2011) como a “utilização radical das ferramentas da rede, na qual indivíduos e grupos têm suas ações políticas potencializados pelos ambientes midiáticos e descentralizados da internet” (p. 3). O fenômeno surgiu nos anos 1990, associada ao movimento Zapatista de Libertação Nacional, no México. A visibilidade mundial do fenômeno ocorreu em 2011, com a Primavera Árabe, nome dado às manifestações políticas e sociais, na Tunísia.

Aqui, no Brasil, as manifestações, desde junho de 2013, têm sido articuladas pelas redes e mídias sociais. Trazemos um exemplo recente de como a participação em redes sociais e o uso intensivo de aplicativos de comunicação para celulares (whatsapp) modificaram uma conjuntura social.

Em outubro de 2015, tomaram corpo na cidade de São Paulo e em algumas cidades no interior do estado as manifestações estudantis contra a reorganização das escolas estaduais paulistas. Tais manifestações ganharam ampla repercussão na rede social Facebook, nas quais estudantes secundaristas posicionaram-se contra a decisão do governador de fechar salas e realocar séries escolares. Após marcarem reuniões para debater tal decisão e não serem ouvidos pelo governo, os estudantes decidiram pela mobilização em rede e pelo celular. Essa proliferação em rede se alastrou com rapidez e ganhou amplitude, conquistando a opinião pública em favor da causa. Desta forma, contagiaram outros estudantes em escolas e tornaram-se agentes de mudança.

O cineasta argentino Carlos Pronzato envolveu-se nestas ressonâncias em pelo menos dois diferentes momentos. O primeiro deles, como diretor do documentário “Rebelião dos

pinguins” de 2007<sup>3</sup>, que trabalha com a realidade chilena de ocupações de estudantes secundaristas.

Estudantes brasileiros, durante o processo de reorganização escolar, o assistem e decidem ocupar escolas paulistas, dando início aos múltiplos acontecimentos políticos que derivam destas ações. O segundo momento se deu pela direção do documentário “Acabou a paz – isso aqui vai virar o Chile”, de 2016, em que o cineasta apresenta pelas múltiplas vozes que ecoam da escola: estudantes, professores, pais, gestores, os acontecimentos que se iniciam na primavera de 2015. Este documentário evidencia, dentre outros aspectos, como este aparato tecnológico contribui para a organização política dos estudantes, no ato de ocupar escolas, organizar-se em turnos, divulgar suas decisões.

As redes sociais têm sido usadas para fazer movimentos sociais, lembrando que, em meio a euforia que elas podem nos fazer sentir, temos ‘espaço’ para falar, para protestar, ou mesmo ‘educar’. Entretanto, é necessário lembrar que o *hardware* que armazena todos os dados das redes está em poder de poucos agentes sociais. E quem detém este poder (o domínio do *hardware* que armazena nossos dados) detém o poder de conhecer tudo o que articulamos na rede. Estamos falando em poucos megaproprietários das principais estruturas de *hardware* que fazem a informação da web circular *around the world*.

---

<sup>3</sup> O documentário ganhou o Prêmio Especial do Júri na XXXVI Jornada Internacional de Cinema da Bahia (2009) e o Premio Internacional Roberto Rossellini, no Festival de Maiori, na Itália (2009) (MORAES, 2015).

Os astronômicos números de usuários de Facebook e de Youtube (somados às demais redes sociais aqui apresentadas) nos trazem informações importantes para refletirmos sobre. Em primeiro lugar, sua adesão gratuita. Ninguém é obrigado a inserir seus dados no Facebook, mas ao contrário, nada recebe por isso também. A adesão é totalmente espontânea e, por meio desta adesão, espontânea milhões de pessoas alimentam os repositórios destas redes com seus dados, gostos, datas importantes, preferências, amigos, confissões. Sim, trata-se de um confessional digital: símbolo de uma sociedade confessional como a nossa.

Esse constante e ininterrupto alimentar da máquina promove o Facebook a, provavelmente, o maior banco de dados do planeta. De posse destes dados, o mercado, as inteligências militares, os governos têm uma base gigantesca (alimentada gratuita e espontaneamente) para poder suprir-se de informações para tomar decisões, captar, apontar e, mesmo, criar tendências de consumo e de comportamento.

Qual é o papel da educação frente a este processo gigantesco? Quais os papéis e quais as possibilidades (e, claro, limites) da ação dos educadores neste processo? São perguntas que precisam ser feitas a fim de podermos enfrentar esta temática.

Postman (1994) questiona a tecnologia: o que as redes sociais digitais como fruto do uso contemporâneo das TIC alteram em nossa vida? Como elas alteram o significado de palavras como 'contato', 'amigo/amizade', 'educação', 'tempo', entre tantos outros termos que – como todas as palavras que usamos – ajudam-nos a constituir a inteligência sobre o mundo?

Parece-nos que as perguntas que estão sendo feitas sobre as redes sociais não têm sido suficientemente eficientes para produzir um movimento de maior apreensão da problemática – em especial em suas relações com a educação. As perguntas que se apresentam são em sua maioria ingênuas ou desconsideram os pressupostos implícitos do embate tecnológico atual. Não há que se preocupar com as respostas se as perguntas não forem bem feitas, e há que se saber que “certas questões não são levantadas”<sup>4</sup> (POSTMAN, 1994, p. 21). Isso, sem sombra de dúvidas, interessa a alguém. A tecnologia “não para, para nos contar. E nós não paramos para perguntar” (POSTMAN, 1994, p. 18). Saber fazer a pergunta é, portanto, fundamental. As perguntas como são feitas hoje, na maioria dos casos pelos tecnófilos, são perguntas que desviam a atenção da crise que estamos imersos.

## Como as Redes Sociais impactam a Educação?

É necessário retomar o início do artigo e ressaltar que as redes sociais (assim como qualquer tecnologia) têm o poder de alterar a percepção das pessoas (a sociedade, portanto) sobre a realidade. Desta maneira, “as novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E

---

<sup>4</sup> Postman (1994, p. 21) nos pergunta: “a quem a tecnologia dará maior poder e liberdade? E o poder e a liberdade de quem serão reduzidos por ela?”

alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem” (POSTMAN, 1994, p. 29). Este ponto é fundamental para podermos elaborar uma crítica educativa referente ao uso das tecnologias de redes sociais. É preciso ter em mente que a entrada de uma nova tecnologia não é algo banal. Ela muda muito na sociedade, mesmo que não percebamos de pronto. Devemos então perguntar: os efeitos das redes sociais (como tecnologias contemporâneas) dependem dos usos que delas fazemos? Podemos falar em usos para o ‘bem’ e usos para o ‘mal’, ou devemos seguir a provação nietzscheana e refletirmos ‘para além do bem e do mal’ neste caso?

As mudanças que as redes sociais promovem são sutis e seus efeitos imprevisíveis na maioria dos casos. Essas tecnologias alteram “hábitos de pensamento profundamente enraizados, que dão a uma cultura seu senso de como é o mundo – um senso do que é a ordem natural das coisas, do que é real” (POSTMAN, 1994, p. 22).

Como Postman (1994) afirma, a tecnologia tem um efeito ecológico sobre a sociedade, pois “uma tecnologia nova não acrescenta nem subtrai coisa alguma. Ela muda tudo” (p. 27). Se a entrada de uma nova tecnologia muda tudo, podemos disso depreender que o efeito das redes sociais é ecológico, no sentido que muda o contexto, o ambiente no qual as atividades ocorrem.

Marshall McLuhan (1964) considera as tecnologias como entidades mistas. Ele não chegou a presenciar as redes sociais, mas podemos – por extensão de seu trabalho – considerar as redes sociais como frutos da tecnologia e, portanto, no mesmo âmbito de discussão. Para o autor, elas são uma espécie de

benção e maldição. Como extensões de nosso corpo (conferir o livro “*Understanding media: os meios de comunicação como extensões do homem*” (MCLUHAN, 1964)), as tecnologias aumentam nossa capacidade corporal (daí a ideia de extensões do homem), mas ao mesmo tempo nos amputam habilidades de contato com o mundo. Desta maneira, toda tecnologia (meio) é ambígua: ou seja, cabe-nos afirmar que toda rede social é ambígua. É Isso E Aquilo; dá E tira; apresenta vantagens E desvantagens; favorece E desfavorece; incentiva E desencoraja; promove E impede: são, enfim, próteses que amputam.

Neste sentido, é importante considerarmos – como já dissemos – a questão do equilíbrio (*equ(i)* = dividir igualmente; *libr-* balança), ou seja, a balança em sua medida central, nivelada, sem pender para um lado ou para outro.

A estrutura das redes sociais apresenta características que conduzem todo o processo. Analisando rapidamente (frente aos limites deste artigo) a linha do tempo do Facebook, ela promove a (praticamente) imediata obsolescência das informações que lá são colocadas. Todo o tempo as informações novas (um automático ‘novismo’) vão tomando o lugar do topo da linha do tempo e as demais informações vão sendo colocadas abaixo.

Isto posto, cabe-nos aqui afirmar que a posição da educação frente ao uso das redes sociais deve ser de constante suspeita, de movimento questionador. Não é mais possível (ao menos é isso que nos parece) nos mantermos inertes frente às tais tecnologias, por isso mesmo, é necessário que delas nos apropriemos, mas com a consciência de que ao nos apropriarmos delas, de certa forma, elas se apropriarão de nossos

dados, informações etc. A apropriação das redes implica em trazê-las para sala de aula, desconstruí-las e reconstruí-las como aliadas, seja as redes sociais de educação ou as redes convencionais. Cabe manter o desejo e a constante movimentação para além desta forma de cooptação: aos educadores cabe a constante luta pela lucidez frente à sedução das tecnologias contemporâneas e seus jogos de poder.

## Referências

ALTERMANN, Dennis. **Qual a diferença entre redes sociais e mídias sociais?** 2010. Disponível em: <<http://www.midiatismo.com.br/qual-a-diferenca-entre-redes-sociais-e-midias-sociais>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ARAÚJO, W. F. Ciberativismo: levantamento do estado da arte na pesquisa no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, UDESC/EFSC, 5., 2011, Florianópolis. **Resumos...** Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/willian186/araujo-willian-fernandes-ciberativismo-levantamento-do-estado-da-arte-na-pesquisa-no-brasil>>. Acesso em: 22 set. 2015.

CHARLOT, B. Texto apresentado ao II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <[paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc](http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc)>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

DISCOVERY Channel. **História do Facebook.** 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2d4budDQhNM>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, jun. 2015. Disponível em: <<https://lumina.uff.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

EUA ACUSAM policiais e bombeiros de forjar trauma após 11 de Setembro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 jan. 2014. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/01/1394596-oficiais-sao-acusados-de-fraude-por-fingir-incapacidade-apos-11-de-setembro.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, M. **Understanding media**: os meios de comunicação como extensão do homem. São Paulo: Cultrix, 1964.

MORAES, E. C. **Documentário de Carlos Pronzato sobre o movimento estudantil chileno**. 2015. Disponível em: <<https://acasadevidro.com/2015/12/25/a-revolta-dos-pinguins-documentario-de-carlos-pronzato-sobre-o-movimento-estudantil-chileno/>>. Acesso em: 04 set. 2016.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

RANGEL, Anna. Prefeita no Maranhão que ostenta luxo na internet foge após investigação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 ago. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/08/1672599-prefeita-no-maranhao-que-ostenta-luxo-na-internet-foge-apos-investigacao.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROMERO RODRÍGUEZ, Luis M. et al. Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informaciones en jóvenes universitarios latinoamericanos. **Fonseca, Journal of Communication**, Salamanca, n. 12, p. 11-25, jun. 2016. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/fjc2016121125/15076>>. Acesso em: 30 out. 2016.

UMBELINA, V. Redes sociais: aliadas ou vilãs da educação? **Hipertextus Revista Digital**, Recife, n. 9, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>>.

# Graduação tecnológica brasileira e seu ideário

Vania Regina Boschetti

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano... (NÓVOA, 1998).

O ensino profissionalizante no Brasil se apresentou como opção paralela e menos qualificada ao ensino tradicional intelectualizado. Mais recentemente os cursos tecnológicos caracterizados como instância acadêmica, se apresentam como um campo de estudos em que emerge um novo ideário sobre ensino profissional, compondo com as licenciaturas e os bacharelados a formação tríplice do ensino superior. No âmbito das faculdades e universidades os cursos tecnológicos tendem a atender às exigências da sociedade nas interfaces da produção e da prestação de serviços.

O texto reflete sobre essa perspectiva de formação procurando mostrar a complexidade que ela envolve.

## Retrospectiva Histórica

Escrever sobre formação técnica, ensino profissionalizante ou cursos de capacitação operacional no Brasil, exige dos estudiosos um mínimo entendimento de como a sociedade brasileira se organizou social e economicamente e, quais os conceitos, preconceitos e comportamentos, desenvolvidos a partir das representações sociais consequentes dessa organização. A historiografia da educação brasileira mostra que o ensino profissionalizante (entendido aqui como desenvolvimento de algumas habilidades técnicas e operacionais) se apresentou desde os tempos da educação jesuítica nos séculos XVI e XVII, como opção paralela e menos qualificada ao ensino tradicional intelectualizado, destinado àquela época, ao um reduzido grupo de meninos que, na continuidade de estudos iria para a Europa ou seguiria a carreira religiosa.

As mudanças nas formas de governo para Império e depois para República, mantiveram ainda por muito tempo essa dicotomia.

O entendimento sobre atividades manufatureiras no Brasil e formação de mão-de-obra, esteve ligado ao preconceito e a rejeição ao trabalho manual pesado, historicamente, desenvolvido pelos escravos. O trabalho vil, executado pelos negros, gerou discriminação acentuada, em dupla dimensão: a rejeição tanto ao trabalho manual quanto aos negros e seus descendentes. Cunha (2000) ao escrever sobre a temática esclarece que

desde a Colônia, sempre que havia necessidade de trabalhadores não disponíveis para o desenvolvimento de uma grande empreitada, o poder público valia-se da coação sobre os homens livres para compor o efetivo operacional. Isso não era feito, evidentemente, “com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência” (p. 91). Também a formação das guarnições militares e navais se fazia pela prisão dos miseráveis ou ainda pelo ‘recrutamento judicial’ dos órfãos e desvalidos. Durante o Império as instituições do poder público mantiveram o mesmo quadro: formação compulsória para o trabalho para os menos favorecidos, a iniciativa privada começou a ser direcionada para o aperfeiçoamento dos trabalhadores livres e interessados em receber conhecimentos oferecidos por entidades de amparo social e organizadoras de ensino de artes e ofícios.

Experiência importante no período, foi a criação dos Liceus de Artes e Ofícios para estudos das belas-artes e sua aplicação na indústria e nos ofícios, explicando-os por meio de conceitos científicos que lhes serviam de base. Apesar da grandeza do ideário e dos propósitos, não dispunham de recursos para a instalação das oficinas que dariam a eles uma identidade institucional diferenciada. Veio dos positivistas, no início da República, a primeira manifestação trazendo considerações inéditas sobre a formação da força de trabalho e à aprendizagem de ofícios. Entendendo o quanto seria importante incorporar o proletariado à serviço da República, algumas ideias passaram a ser difundidas. Dentre elas, a exigência de instrução para o bom manejo das máquinas, uma nova concepção de salário,

do trabalho infantil, das condições higiênicas e de segurança, entre outras.

Esta dualidade estrutural, aparentemente democrática por pretender:

permitir a mobilidade social, é conservadora na raiz [...] não é por ser profissionalizante ou por conferir saber técnico [...] mas sim por se dirigir a uma classe social determinada – a classe trabalhadora. Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse de mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido (KUENZER, 1989, p. 23).

Nessa perspectiva, foram adotadas pelas quatro grandes ferrovias paulistas, atividades de aprendizagem sistemática, utilização de séries metódicas de trabalho, testes psicotécnicos para orientação dos alunos, princípios da doutrina da Organização Racional do Trabalho de Taylor, amplamente difundida pelo IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho).

Fazendo um salto temporal, o Brasil republicano desde meados do século XX apresentou novas deliberações em relação ao aprendizado profissional, que vão desde a homologação da legislação específica, como por exemplo as Leis Orgânicas durante o governo Vargas, a alocação do ensino profissionalizante na estruturação dos níveis de ensino, sua certificação e necessidade sócio-econômica no âmbito do país, da sociedade e da família. As Leis Orgânicas do ensino industrial e do ensino médio serviram de matriz para a elaboração de outras referentes

ao ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), ao ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946), ao ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946) e ao ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Três dessas foram promulgadas durante o Estado Novo (e três pelo governo provisório que o seguiu pelo governo constitucional de Eurico Dutra). Tirando a educação moral e cívica e a instrução pré-militar, presentes nas três primeiras leis orgânicas e retiradas em 1946, todas as leis formaram um conjunto integrado e duradouro, modificado somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Por isso, é possível tratar delas todas como fazendo parte de uma mesma política educacional.

Ferreti (1997) considera que a globalização da economia e as transformações técnico-organizacionais do trabalho, estão na base dessa questão da formação profissional, trazendo não só outras perspectivas, mas também desafios e problemas, intensificados no novo século. O autor aponta para a complexidade desses problemas e desafios: oferecer respostas rápidas e flexíveis às situações operacionais e organizacionais; dimensionar as relações entre a formação profissional e o sistema educacional; lidar com a heterogeneidade entre formação profissional e transformações empresariais.

Trata-se de enfrentar a questão central, ou seja, as relações entre a qualificação profissional e, por isso mesmo, entre a educação (geral e específica) e a globalização da economia de mercado e suas pressões por produtividade.

de e competitividade, por sua vez indutoras/beneficiárias das transformações na produção baseadas nas e/ou potencializadas pelas inovações tecnológicas (FERRETI, 1997, p. 228).

## Os Cursos Tecnológicos

Setores mais dinâmicos da economia brasileira (não sem certo atraso) a partir dos anos 1990 se fizeram mais empenhados no sentido de rever formas de atuação e produção, para adequar-se aos paradigmas de produtividade e competitividade global. Dos debates, emergiram críticas às condições que historicamente estariam dificultando uma maior agilidade do país para participar efetivamente do modelo que se apresentava. A área educacional foi uma das mais impactadas nesse debate. Setores ministeriais da educação e do trabalho, centraram sua atenção na elaboração de uma política de educação profissional propondo projetos de longo alcance como o Plano Nacional de Educação Profissional e criação de uma rede de Centros de Formação Profissional, no âmbito da escolarização de ensino médio.

Nessa mesma ótica da formação o Ministério da Educação já havia liberado os cursos tecnológicos desde 1996 e os primeiros começaram a surgir em 1998. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em 16/07/2008, com objetivo de estabelecer melhores condições de capacitação dos

alunos para aumentar suas chances de empregabilidade, apresenta a nova redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 propondo a educação profissional integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, possibilitando a construção de diversos itinerários formativos – um aperfeiçoamento do aluno na área escolhida. Assim foram criados os cursos tecnológicos em nível de escolarização superior.

A relação educação/trabalho, marcadamente presente na LDB, destaca a preocupação do legislador em estabelecer graus de formalização na estrutura da educação brasileira, de tal sorte que o conjunto dos serviços e atividades educacionais, como anota recente documento do IPEA (2006, p. 15), possa contribuir efetivamente para a elevação da performance do cidadão brasileiro como ator social e como protagonista ativo do desenvolvimento nacional (ARAUJO, 2008, p. 71).

Nessa mesma ótica de formação, previu em seu art. 44, que trata de educação superior, “cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangências, abertos a candidatos que atendem aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino”. Após estudos, de acordo com o Parecer CNE/CES 436/2001 e Parecer CNE/CP nº 29/2002 os cursos de formação de tecnólogos passaram a ser considerados como cursos de graduação em tecnologia,

com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais [...] O objetivo a ser perseguido é o desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a gestão de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa tecnológica e para a disseminação de conhecimentos tecnológicos (PARECER CNE/CP 29/2002).

Os tecnológicos são cursos com duração mínima de dois anos ou quatro semestres (1600 h) com função de oferecer formação específica em uma área do conhecimento, dando direito ao diploma de graduação. Os cursos tornam-se mais atrativos, uma vez que podem ser organizados por módulos; a cada módulo concluído, o aluno recebe um Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico.

De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado em novembro de 2009, o número de estudantes matriculados em cursos de tecnologia registrou aumento de 18,7%, saltando de 347 mil em 2007 para 421 mil em 2008. O crescimento de 2007 para 2008 é a continuação de uma tendência que se observa há alguns anos. Em 2002, o número de matrículas era de 81,3 mil. Ou seja, o número registrado no último Censo representa mais de cinco vezes as matrículas efetuadas em 2002. De

acordo com o Ministério da Educação existem 140 instituições públicas de ensino superior tecnológico e nos últimos 10 anos, houve um aumento de cerca de 1.500% na oferta desse tipo de formação em todo o Brasil.

Enquanto estrutura organizacional, os cursos tecnológicos formam profissionais para atuarem em áreas específicas de diferentes negócios, são essencialmente técnicos o que leva a uma redução do tempo de terminalidade uma vez que a carga teórica é substancialmente reduzida. De quatro a seis semestres é o tempo de duração de um curso tecnológico e, mantendo-se fiel ao princípio de inserção rápida no mercado de trabalho, os cursos se estabelecem fora dos modelos clássicos de formação profissional superior, atendendo exclusivamente às demandas que emergem no contexto das relações comerciais e ganhos de capital. Os avanços tecnológicos, cada vez mais rápidos, criam novas profissões e exigem a abertura de cursos. Por isso as universidades precisam ter agilidade para acompanhar essa evolução. São cursos voltados para o mundo do trabalho imediato, que incorporam o conhecimento das inovações científicas e tecnológicas aplicadas às atividades de produção e/ou gestão de bens de consumo e serviços. Por isso mesmo, a diversificada relação de oferta de cursos tecnológicos. Como estão estritamente ligados a uma demanda reprimida, tem sido evidente, apesar do pouco tempo de existência, a rotatividade dos tecnológicos no rol dos cursos das instituições acadêmicas.

O Decreto nº 5.773/06, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e, em sintonia com o setor produtivo e os requerimentos

da sociedade atual, estabelece eixos e graduações na esfera dos cursos tecnológicos. Além de admitir outras possibilidades para o ensino da área, elenca treze eixos tecnológicos aos quais agrega cento e doze graduações. Os eixos tem uma abrangência significativa e procura atingir amplas modalidades do conhecimento humano e suas possibilidades de aplicação: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Apoio Escolar; Infraestrutura; Militar; Hospitalidade e Lazer; Produção Alimentícia; Informação e Comunicação; Recursos Naturais; Produção Industrial e Segurança; Produção Cultural e Design. Na apresentação do Catálogo o então Ministro da Educação Fernando Haddad expressava as intenções da publicação “para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e público em geral”.

Dados do Censo de Educação Superior de 2014 fornecidos pelo INEP apontavam para um crescimento de um terço das matrículas (em relação a 2013) nos cursos tecnológicos. As estatísticas apresentaram o percentual de 13,6% de matrículas na educação superior tecnológica. Entre 2003 e 2013, os números aumentaram progressivamente: de cento e quinze mil para quase um milhão de alunos, ou seja, um crescimento médio anual de 24.1%. Na rede federal houve expansão de 171% nas matrículas. Parte desse crescimento se deu também pela maior adesão aos cursos à distância, enquanto a modalidade presencial ficou estabilizada.

Quanto à formação docente, os gráficos apresentados pelo INEP sobre os cursos tecnológicos identificaram um quadro

de professores com predominância de formação “até especialização” e, em sua maioria contratados como horistas. Isso se explica pelo fato de serem os cursos tecnológicos de uma especificidade grande o que determina de um lado, uma diversidade muito grande de componentes curriculares e, de outro, um número reduzido na carga horária da oferta desses componentes. O mesmo raciocínio se aplica à formação dos docentes ser de graduados e especialistas: se o profissional não se titula em programas de Mestrado/Doutorado de áreas afins ou de abrangência, não encontra aprofundamento acadêmico na especificidade restrita de um determinado conhecimento da área tecnológica (considerando-se aqui os treze eixos e a centena de graduações previstas pela legislação).

Princípios e realidade tão objetivamente expressos têm permitido considerações pontuais e variadas, sobre os cursos tecnológicos de nível superior. Dessas considerações podem-se destacar algumas de significativa pertinência.

Primeiramente, a questão que se aborda é a de que o conhecimento, na economia capitalista globalizada, está cada vez mais, reduzido ao critério de utilidade. É um conhecimento direcionado às competências exigidas pela empresa, capaz de produzir, acrescentar valor econômico, preço, mais-valia, benefícios privados.

O conhecimento utilitarista é ferramenta ou utensílio utilizado para setores do mercado em benefício de uma parcela privilegiada de indivíduos. Não é expressão da cultura, da liberdade e da criatividade, que são base e condição para a elevação e ampliação da humanidade

... Conhecer não é simplesmente estocar saberes tidos como certos e adequados a serem usados...tampouco é uma relação de exteriorização pela qual o indivíduo recebe e acumula informações como objetivas e não se lhe incorporam à vida pessoal. Conhecer é, sobretudo, questionar evidências e problematizar, isto é, produzir sentidos – elementos constitutivos da construção do sujeito (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 4-5).

A educação, a formação e o conhecimento quando tratados como recurso de acumulação de riqueza, tornam-se mercadorias submetidas à lógica comercial. Passam então a influenciar no direcionamento das políticas de educação em todos os seus segmentos: estabelecimento de objetivos, indicadores de formação, simplificação dos elementos científicos que compõem os componentes curriculares, modos de aproveitamento dos dispositivos tecnológicos. Tornam-se produtos de consumo seguindo as conveniências de um mercado que se evidencia pela competitividade e exclusão.

Nesses termos a ampliação do viés tecnológico das universidades brasileiras, estão sendo formados profissionais de nível superior competentes tecnicamente, mas com formação pouco delineada em outros campos do saber, como a política, a filosofia e as artes (as humanidades em geral). Se for considerado que a vida moderna requer conhecimentos básicos de matemática, informática, português e pelo menos de uma outra língua para que o indivíduo vivencie o contexto em que se encontra, percebe-se que uma formação mais rápida não teria como atender a essas

necessidades, provocando um tipo de carência educacional. Isso faz com que a contribuição da tecnologia para o desenvolvimento seja minimizada pela deficiência ética de muitos dos profissionais liberais, políticos, professores e magistrados – parte dos quais, saiu inclusive de instituições de excelência em ensino superior.

[...] a educação geral será compreendida como a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si mesmo e a seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe (KUENZER, 1989, p. 24).

Que país hoje bem servido em ciência e tecnologia não priorizou antes a educação e a cultura? Para colocar o país na rota do desenvolvimento, é preciso uma revolução na educação, como afirmam muitas cabeças abalizadas, pois só assim será possível promover a ciência e a tecnologia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta ação pressupõe a aquisição de uma cultura que incorpore a dimensão científica e se oriente por uma ética de solidariedade. Desenvolvimento não significa de forma automática progresso humano, torna-se crucial que a educação e a formação sejam encaradas de forma permanente e que incluam as dimensões éticas, sociais e políticas da atividade científica. É fundamental preparar os cidadãos para dominar as transformações tecnológicas e científicas que se apresentam tão rápidas como imprevisíveis. Disponível em: <[www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/ciencia-para-um-futuro-sustentavel](http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/ciencia-para-um-futuro-sustentavel)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Um segundo aspecto a considerar é a formação profissional, face às novas exigências de uma economia de mercado, que desqualificam o modelo de trabalhador existente, enquanto acenam para as possibilidades de requalificação por meio de alternativas que passam a orientar as necessidades, a produção e os serviços, como o chamado modelo de competência que, segundo Ferretti (1997) surge no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional, mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e os enfrentamento dos imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. O autor insiste ainda que, Somos moldes formulados, a formação profissional se destina a uma multiplicidade de públicos e situações heterogêneas, capazes de criar uma série de problemas, dos quais

Um dos principais refere-se à possibilidade de administrar, com alguma consistência e racionalidade, o imenso aparato a ser criado para dar conta dos programas a serem desenvolvidos. Um segundo problema, de caráter mais político, diz respeito à determinação das esferas de poder e decisão na definição dos rumos, das ações a serem empreendidas e, finalmente na distribuição dos louros ...ou dos ônus, tendo em vista que a amplitude acima referida, sob muitos aspectos, transfere á formação profissional preocupações e questões

que tem sido historicamente abordadas da perspectiva da formação geral [...] a definição do que deva ser uma pessoa educada não é exatamente a mesma se ela é formulada da ótica das necessidades da produção ou de perspectivas que a transcendem, ainda que não a ignorem (FERRETI, 1997, p. 237).

Uma terceira consideração diz respeito aos compromissos da instituição universitária no exercício da função socioeducativa à vista do mundo em que se vive, dos serviços que pode ou não oferecer para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Goergen (2001), afirma que a aprendizagem implica em encurtar caminhos, assumindo a capacidade interpretativa e interativa da análise e da percepção do sentido histórico, humano e social do conhecimento. O estudante, diz ele, tem o direito de esperar ser familiarizado com o que há de mais atual no mundo do conhecimento, da ciência e da tecnologia, tanto quanto ser introduzido às contradições sociais e ambivalências da realidade em que vive de modo crítico, tensional. Destaca com propriedade que a política educacional implantada nos últimos anos, mostra uma adaptação da universidade às premissas do modelo neoliberal, à desconstrução do modelo de universidade pública e crescente mercantilização da pesquisa e do trabalho docente.

A educação superior, segundo bom número de pesquisadores, tem priorizado práticas que pouco valor agregam à construção do sujeito histórico e social. Predomina a

concepção para o ajustamento, a adaptação às normas e padrões de comportamento considerados adequados enquanto são supervalorizados os procedimentos, os meios, as técnicas em detrimento das finalidades da educação.<sup>2</sup>

A exemplo do que vem acontecendo nos demais setores antes confiados à responsabilidade do Estado, estamos presenciando à tentativa de submeter a universidade às leis do mercado com seus princípios maiores da performatividade e da eficiência. Na sociedade em geral e na universidade em particular, assiste-se a um processo de colonização levado a cabo pela transferência da lógica sistêmica que rege o mundo do dinheiro e do mercado para o interior das instituições educativas [...] Se quisermos falar da universidade, temos que distanciar-mo-nos claramente da performatividade empresarial. A performance da empresa, fundamenta-se, em última instância, num único critério, que é o lucro (GOERGEN, 2001, p. 73-75).

Como último ponto de consideração, convém pensar no próprio cotidiano dos cursos tecnológicos e do sentido intrínseco de sua implantação. Os depoimentos de instituições, organizadores, tem confirmado o viés unilateral de cursos propostos. O tecnológico prioriza a preparação rápida e especializada do aluno para o mercado de trabalho, por isso, é focado em áreas específicas,

---

<sup>2</sup> A educação superior é o mais elevado nível da educação brasileira. São finalidades da educação superior, postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fomentar “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (art. 43).

como argumenta Ryon Braga, presidente da Hoper Consultoria, especialista em assessoria às instituições educacionais, com implantação e assessoria em muitas instituições brasileiras do ramo educacional. Para o consultor, a tendência é que alunos de classes menos favorecidas, formem a maior parte dos universitários em cinco anos. E isso tem relação direta com a oferta desses cursos, que possibilitam financiamentos em prazo bem menor que nas graduações tradicionais. As instituições estão abrindo unidades em bairros comerciais. Elas estudam quais as principais áreas de trabalho da região: “Em Alphaville (SP), investimos no curso de logística por haver empresas do ramo perto”, diz Santiago Valverde, coordenador da Unip. “É o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamentava na rígida divisão entre funções intelectuais e instrumentais” (KUENZER, 1989, p. 23).

O aluno é rapidamente habilitado ao desempenho das funções exigidas em sua área de escolha, o que colabora para o aumento considerável do seu nível de competitividade. Quando empossado em 2005 como Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, afirmava que a procura por cursos tecnológicos de nível superior não era somente uma tendência nacional, mas acima de tudo uma necessidade do mercado de trabalho. Para ele, o rápido desenvolvimento do Brasil exigia profissionais com formação mais focada e, acima de tudo, rápida. Mercado e sociedade não poderiam mais esperar de 5 a 6 anos para um estudante se formar na faculdade.

Trata-se de ensinar a cada indivíduo, seja quem for, um ofício. Fazer de cada brasileiro um fator de efetivo valor social e econômico. É na escola profissional que se ensinará ao brasileiro a arte de ser produtivo e é na oficina que retemperarão melhor o caráter para a vida à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura. Saber é, antes de mais nada uma razão mais abrangente (PACHECO, p. 3).

As concepções expressas se contrapõem aos pensamentos teóricos das referências do texto. A eles acrescenta-se uma outra questão. Como (e onde) encontrar recursos humanos, devidamente qualificados para atender às exigências que a lei estabelece para compor os quadros docentes dos cursos universitários? Com uma tão diversificada oferta de cursos de formação tecnológica, tem dado conta de titulações acadêmicas tão afeitas à identidade do profissional de ensino superior? E tantos saberes específicos assimilados, estariam sendo realmente compreendidos e apropriados? Não se deveria abdicar nunca da necessidade de que todo o conhecimento, inclusive o que se direciona ao mundo do trabalho, precisa ser apreendido pelo aluno.

Relacionando processo de formação profissional com necessidades de mercado, seria oportuno considerar os argumentos de Moura (2008, p. 37) ao afirmar que tal processo deveria resultar em:

[...] contribuições voltadas para a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na conseqüente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais complexas,

assim como a outras formas de geração de ocupação e renda das classes trabalhadoras [...] para que [...] possam exercer plenamente a cidadania autônoma...

Finalizando o texto entende-se que, as concepções expressas não são de combate à existência dos cursos tecnológicos, mas, sim, de reflexões ao formato por eles adotado, que se aproxima muito dos modelos de formação profissional tratados na introdução do texto; novamente uma visão de ensino profissionalizante atendendo às determinadas necessidades e segmentos econômicos e buscando perfis específicos. Novamente uma distinção entre o técnico e o intelectual, entre os que executam e os que pensam. Oportuno lembrar Perrenoud (2000, p. 54), quando afirma:

Para aprender, jamais é supérfluo o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras atividades humanas, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito à estética, à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura.

Ponderando que a formação para o trabalho se constitui em uma demanda inerente ao desenvolvimento capitalista e que, por isso, o modelo “clássico” do intelectual deixa de satisfazer aos anseios de desenvolvimento que há décadas tem permeado as expectativas do país em seus vários segmentos, destaca-se que as reflexões apresentadas podem se constituir

em pressupostos de debate e melhor entendimento do que seja a educação tecnológica.

## Considerações Finais

As modalidades de ensino têm sido comumente identificadas como teóricas e práticas, e, em alguns aspectos, consideradas partes distintas e paralelas (e não complementares) de um mesmo processo. Por isso torna-se indispensável analisar em âmbito mais amplo o processo, para melhor entender e identificar a complexidade do desenvolvimento capitalista no país.

A abertura do novo segmento universitário que atende a um contingente estudantil até então fora da vida acadêmica, traz a responsabilidade de pensar quais são as possibilidades reais de implementação dos cursos tecnológicos num Brasil tão diferenciado em suas carências e possibilidades econômicas, sociais e educativas. Buscar os caminhos para a efetivação da graduação tecnológica é indispensável para que ela se firme com a qualidade que o segmento precisa e merece. As múltiplas possibilidades oferecidas pela tecnologia precisam ser consideradas também, no contexto da formação de uma postura política relativa à construção e desenvolvimento de um ser social produtivo, necessário à concretização de uma sociedade que venha sintetizar o humanismo, a técnica e a ciência.

## Referências

ARAUJO, Alberto Borges de. Educação tecnológica para a indústria brasileira. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 69-82, jun. 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946.

BRASIL. Decreto nº 5.773, set. 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CES 436/2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP 29/2002.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89 – 107, maio/ago., 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 225 – 269, ago. 1997.

GOERGEN, Pedro. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 6, n. 4, p. 59 – 88, nov. 2001.

INEP. **Matrícula no ensino superior cresce 3,8% em 2014**. Disponível em: < [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 21 – 28, fev. 1989.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docente para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-28, jun. 2008.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PACHECO, Eliezer. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/educa-pro\\_080909.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educa-pro_080909.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: ART-MED, 2000.

## Formação docente e os processos de aprendizagem com situações/problema

Waldemar Marques

Maria Valéria Pavan

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Cadmo Fausto

**E**ste capítulo se inicia com a afirmação de que qualquer discussão sobre a formação de professores deve se assentar num entendimento prévio e básico sobre as finalidades da escola e, conseqüentemente, sobre as finalidades da educação. Seguir outra trajetória induz-nos à ênfase nos meios, descurando os fins. Na realidade, a discussão e o debate sobre as finalidades da educação acaba por nos levar à discussão dos seus meios: as técnicas, os procedimentos.

Morin (2001, p. 21) atribui a Montaigne, preceptor de jovens da nobreza francesa no século XVI, a definição da “finalidade do ensino”: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. Uma “cabeça bem cheia”, diz Morin, “é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido”. Ao contrário,

“uma cabeça bem feita” indica “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas”, bem como “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. O conhecimento, então, diz respeito à capacidade/habilidade para perceber problemas e lidar com eles; configura-se, assim, como uma “ferramenta” para a vida. O conhecimento, nesta perspectiva, apresenta forte conexão com as situações/problema.

Os processos de aprendizagem estão relacionados às situações da vida e do cotidiano das pessoas. Aprendizagens significativas são aquelas relacionadas a estas condições, que se afiguram como desafios a serem enfrentados pela vida afora. Basta observar uma criança nos seus primeiros anos de vida: as aprendizagens do andar e da fala resultam de necessidades vitais e sociais que se apresentam. Não se aprende a falar pelo instinto que conduz a isto, mas por uma necessidade vital; o mesmo se pode dizer quando ao andar: não conseguir andar significa o comprometimento da vida de um indivíduo. Este é o sentido de educação quando Barata-Moura (2003, p. 31) diz que educar é “dar forma à condução do nosso viver”, desenvolver a “aptidão de senhorio e de orientação do viver”.

Se as aprendizagens da vida estão relacionadas a situações/problemas, aos desafios do viver, parece evidente que a escola, enquanto instituição social voltada a aprendizagem de saberes, não pode descurar de tal fato. Ou seja, é importante que as aprendizagens escolares ocorram em conexão ou mesmo a partir de problemas. Isto é especialmente importante quanto se trata de formação profissional. O saber profissional é especializado e opera em situações específicas, na resolução de pro-

blemas específicos. Assim, a identificação destas situações/problemas, a capacidade de análise destas, e habilidades para lidar com elas constituem pontos fundamentais para aprendizagens significativas. Mas não só do saber profissional.

Os métodos, os procedimentos de ensino, deste ponto de vista, operam de modo indutivo; do fato, do acontecimento, do acontecer cotidiano. Assim, a proximidade com o sujeito aprendente é muito grande. Nele, o conhecimento mais próximo da teoria, do abstrato acaba sendo o ponto de chegada, não o ponto de partida, como ocorre com frequência nos processos de ensino/aprendizagens escolares. Isto posto, ainda cabem muitas questões sobre como se dá a construção do conhecimento: qual o papel e a atitude do educador nas metodologias que demandam o protagonismo dos estudantes? Quais estratégias são mais adequadas a cada área de conhecimento? São algumas das questões cruciais que se colocam, entre outras.

A discussão e apresentação de abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a seguir, se inscrevem neste debate epistemológico, de especial importância para a educação e a formação de professores em nosso país.

## Metodologias Ativas

A ABP está inserida no contexto das mudanças do uso do modelo tradicional de ensino médico para o uso das metodologias ativas. Essas mudanças têm sido geradas pela evolução da tecnologia, pela globalização e pelo aumento da velocidade de renovação do conhecimento, que tornam

praticamente impossível ao professor ser o único detentor do conhecimento.

O modelo tradicional de ensino médico se utiliza da transmissão do conhecimento, caracterizando a ideia de aluno (etimologia: sem luz, ou seja, passivo) diante de um conteúdo de ensino fechado, previamente estabelecido pelo docente. Na APB, o foco está no processo de ensino/aprendizagem, não se restringindo ao conteúdo do aprendizado. O método é ancorado na aprendizagem a partir do enfrentamento de problemas e no estudante (*aquele que estuda*, portanto, ativo) como agente de construção do seu conhecimento.

A ABP surgiu na década de 60, na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, no Canadá (SANTOS, 1994) e, ao longo dos anos, difundiu-se para muitos outros países, inclusive o Brasil (FEUERWERKER, 2002; MORAES; MANZINI, 2006).

Na ABP, o problema inicia o processo de aprendizagem que tem uma sequência bem estabelecida dos procedimentos, conhecida como *passos da ABP* (SANTOS, 1994). Para criar a situação de aprendizagem significativa, os estudantes são confrontados com o problema, elaborado a partir de uma situação do cotidiano. O problema tem a função de desafiar e motivar os estudantes a compreendê-lo. Para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, é fundamental que os passos da ABP sejam seguidos corretamente.

O problema é discutido na *sessão de tutoria*, que se constitui por um grupo de 8 a 10 estudantes e o tutor. O tutor deve in-

termediar a relação entre os estudantes e o conhecimento que se fará de muitas maneiras, entre elas: a pesquisa em textos de livros e revistas, o uso de material didático da própria faculdade e a discussão com os professores consultores. Além do tutor (ou facilitador), cada sessão de tutoria também conta com um estudante, que assume o papel de secretário (ou relator), e um coordenador. Na primeira sessão de tutoria é realizada a abertura do problema. Nessa sessão, os conhecimentos prévios poderão ser retomados e expostos pelos alunos, dentro de um processo de colaboração.

A abertura do problema é seguida pela fase do “estudo autodirigido”, um intervalo de 1 a 3 dias, no qual os estudantes buscam respostas às questões por eles formuladas, a fim de confirmar, ou contestar as hipóteses criadas pelo grupo. Isso permite que o estudante escolha a sua forma de encontrar soluções para os problemas, criando o espaço para a sua formação, dentro de um processo da educação continuada. Na segunda sessão de tutoria, chamada de “fechamento”, o problema é rediscutido com os conteúdos trazidos pelos integrantes do grupo. Novamente, cria-se um ambiente para discutir as diferentes informações trazidas pelos integrantes do grupo (SANTOS, 1994).

Na ABP, os problemas são cuidadosamente elaborados por uma comissão, designada “Comissão de Problemas”, que busca garantir que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, para que o Currículo seja cumprido. Esses objetivos são definidos no início do semestre, ou do ano, por um grupo de planejamento, que divide o conteúdo em módulos, em que se

colocam as “árvores temáticas”. Portanto, na APB existe um controle do conhecimento a ser adquirido, que será avaliado ao final de cada módulo (BERBEL, 1998).

A escolha da APB como metodologia de ensino gera muitas mudanças nas práticas diárias. Como discutido por Feuerwerker (1999, 2002), essas mudanças geradas por novas propostas pedagógicas nem sempre são absorvidas por todos os membros da comunidade acadêmica com o mesmo entusiasmo, exigindo inúmeras estratégias para que sejam implantadas e se mantenham.

Apesar de desenvolvida para o ensino de medicina, entendemos que a ABP pode ser aplicada em outros cursos da educação superior e na Educação Básica. Sua aplicação se coaduna aos esforços de um processo de ensino-aprendizagem que envolva e leve à participação ativa dos estudantes, na medida em que é mais voltado para a realidade. Na ABP, a prática e o problema, portanto, o desafio, antecedem as ideias, os conceitos - ou seja, a teoria. Essa ordenação, iniciada a partir da prática, direciona, motiva e foca a aprendizagem.

A fundamentação dessa metodologia parte da psicologia cognitiva que considera a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos, na contramão da perspectiva tradicional de aula, que trabalha somente com o binômio exposição-recepção.

Entendemos que as metodologias ativas, com as quais a ABP se alinha, possibilita que, na escola, se desenvolvam capacidades fundamentais para o estudante, cidadão, profissional, quais

sejam: identificar os problemas da realidade; refletir e buscar resolvê-los; obter informações, analisá-las e transformá-las em conhecimento; aplicar conhecimento; formular julgar.

## Exemplos de aplicação da ABP

- **Na graduação de Medicina**

Em 2006, o Curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FCMS da PUC-SP) passou por uma reforma curricular, abandonando o método tradicional de ensino médico, para a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, tendo a ABP como modelo pedagógico central (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2009). Passados 10 anos da reforma curricular implementada na FCMS da PUC-SP, considerou-se a necessidade de avaliar o impacto dessa reforma sobre o trabalho docente.

Neste sentido, dados de uma tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), em um trabalho conjunto com a FCMS da PUC-SP (PAVAN, 2016), mostraram que de maneira geral os docentes aprovaram das mudanças desencadeadas pela reforma curricular do Curso de Medicina da FCMS da PUC-SP. Além disso, consideraram que a reforma curricular e o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem melhoraram seu trabalho. Segundo relato dos docentes, o trabalho tornou-se mais atraente

e prazeroso, ainda que difícil e cansativo, pois as mudanças colocaram novas exigências para o professor. Além disso, segundo os docentes, os estudantes se tornaram os protagonistas no enfrentamento das novas situações de aprendizagens.

Um dos problemas utilizado no curso, apresentado aqui, como exemplo foi construído para atender os seguintes objetivos:

- a) conhecer os principais sintomas da Dengue;
- b) entender como acontece a transmissão da doença;
- c) conhecer o ciclo de vida do *Aedes aegypti*, mosquito transmissor da Dengue;
- d) entender que eliminando semanalmente os criadouros do mosquito impedirão sua procriação e consequentemente a transmissão da doença;
- e) saber interpretar o gráfico que ilustra o problema.

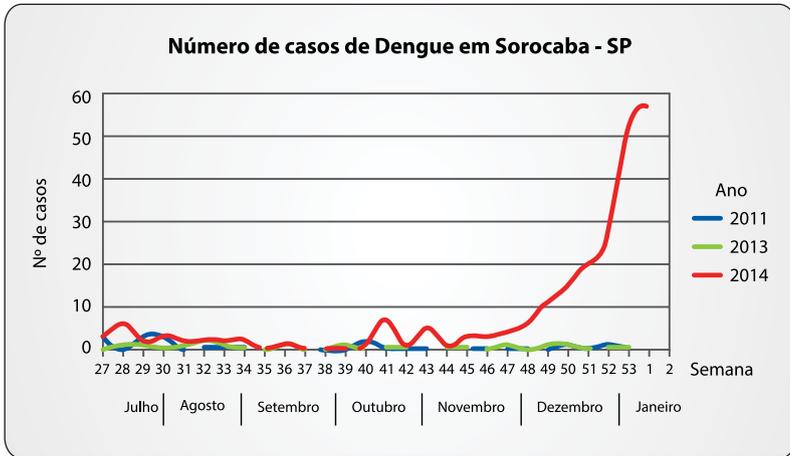
A ideia era trazer o grave problema de saúde pública (que afeta o cotidiano da cidade) e a situação vivida por muitas famílias, quando tem alguém com Dengue. O uso do título, que tem sido utilizado nas campanhas de mutirão de limpeza para combater a proliferação do mosquito transmissor da doença e o site disponibilizado pela prefeitura de Sorocaba, para esclarecimento da população fazem parte da apresentação que dispara o estudo e a aprendizagem.

## Sábado da Faxina: Não dê folga para o mosquito da Dengue.

Ao voltar da escola na tarde daquele dia, Daniel estava sentindo muito frio, apesar de estar em pleno dezembro de 2014. Sentia-se sem forças para chegar em casa, pois tinha dor em todo as juntas do corpo, dor nos olhos e na cabeça. Quando chegou a casa queixou-se a sua mãe que mediu sua temperatura e alarmou-se: 38,7oC. Levou-o imediatamente ao Pronto Atendimento onde o examinaram, fizeram exames de sangue, apertaram muito forte seu braço com o aparelho de pressão para fazer “uma tal de prova do laço”. Ao final, veio o diagnóstico: estava com Dengue. Teve que receber hidratação através de uma veia no braço, medicação para febre e depois continuar indo diariamente à unidade de saúde do seu bairro por duas semanas, até que estivesse melhor. Levou ainda mais algumas semanas para recuperar-se totalmente.

Lembra-se muito bem da doença e não a deseja para ninguém, pois foi informar-se e descobriu que a doença tem sérios riscos, inclusive de morte. Na ocasião recebeu em casa a visita de agentes da vigilância do município que identificaram que o criadouro do *Aedes aegypti* era um terreno baldio próximo à sua casa onde jogavam lixo e entulho. Desde então, consciente do problema, tornou-se um voluntário colaborador em seu bairro. Com a ajuda de colegas da escola, promove entre os vizinhos os mutirões de vigilância, limpeza das casas e arredores toda semana, sempre seguindo as recomendações existentes do site da prefeitura para o combate à Dengue (<http://www.sorocaba.sp.gov.br/dengue/>). Atitudes como as de Daniel e seus colegas evitaram que tivéssemos neste verão de 2016 uma nova epidemia de Dengue em Sorocaba.

## Número de casos de casos de Dengue em Sorocaba-SP



A análise dos resultados da pesquisa indica que o uso das metodologias ativas no ensino da medicina parece se adequar as mudanças geradas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que exige um profissional capaz de construir o conhecimento continuamente e embora seja um método que exija mais trabalho, parece que ele também é mais atraente aos docentes.

- **Na graduação de Música**

A música sempre fascinou o homem e no mundo ocidental ela exerce um papel na formação, intelectual, cultural e de cunho emotivo de todo ser humano. O ensino-aprendizagem de música envolve conhecimento e teoria, entretanto, diferentemente das disciplinas científicas, que muitas vezes são abordadas teoricamente, costuma ser focado na prática. É interes-

sante observar que música, segundo Murray Schafeer (1991), “é a organização de sons”. O seu fim é artístico, um experimento pessoal ou mesmo coletivo demanda um exercício estético intelectual, sensorial e emocional de forte conteúdo. Claro que há comunicação, mas assim como a poesia, sua apreciação/fruição<sup>1</sup> não se dá, exclusivamente, pela cognição. Esta articula-se à sensibilidade e se desenvolve a partir de valores estéticos.

Fazendo uma observação prática em nossos dias escutamos música por vários motivos e em várias ocasiões distintas. Quando estamos em um supermercado ou lugar público, podemos identificar a música presente fazendo uma ambientação tentando agir com as pessoas presentes, também temos este mesmo papel num restaurante ou consultório médico.

Em outro momento, a música se coloca em seu apelo corporal- rítmico e canalizador catártico sendo executada pelo mundo todo em milhares de Shows Dançantes tocadas por variadas bandas, atingindo milhões de pessoas criando uma poderosa energia coletiva.

Da mesma maneira, em muitas igrejas existe ação coletiva em que a música se mostra presente, a serviço de seus participantes que congregam essa energia num momento coletivo por meio do ritmo forte de uma canção e também podendo ser de meditação. A música concretiza uma organização sonora com o intuito de contemplação, sugerindo um corpo quase inerte que se depara na pura sensação.

---

<sup>1</sup> Interessante lembrar que, em “O mal-estar na civilização”, Freud (1978) observa que a maneira mais segura de se ter prazer é com a fruição na arte.

Há pessoas que possuem uma escuta individualizada, mais específica, com percepção diferenciada. Ao entrar em contato com a música em show, concerto ou mesmo no aparelho de reprodução sonora, elas coletam impressões de conteúdo artístico, apreciando a maneira como o compositor propõe a melodia, como constrói a orquestração, a estrutura, a criação melódica ou mesmo o arranjo com os timbres dos instrumentos diversos de uma grande banda para uma melodia conhecida. Admiram detalhes da técnica do intérprete em seu instrumento, pois dentro de uma incontável gama sonora ele consegue selecionar um som dentre muitos que traz indescritível sensação, sendo apreciado por nossa mente e corpo que codifica esse signo de pura energia sonora em nosso interior. Muitas vezes uma única nota pode contemplar pequenos detalhes desde: a maneira como foi ferida ao toque da palheta na guitarra, na tecla de piano ou mesmo no bocejado som de um cantor. Essa sensível variação é capaz de promover um momento de glória estética que envolve completamente o ser que está apreciando o objeto sonoro.

É difícil pensar uma pessoa que não tenha alguma experiência que envolva a música. Todos somos ouvintes. Já executar é mais difícil. Podemos pensar também na possibilidade da criação musical, ou seja, a capacidade da confecção de melodias e temas, habilidade ainda mais complexa que apreciar ou executar músicas.

Uma das maneiras de se aprender um instrumento musical e começar a estudar música é procurar um bom professor que lhe indique o “caminho das pedras”. Dessa maneira, normal-

mente, o objeto sonoro é trazido à tona com mais clareza, com menos desgaste mental e horas de tentativas frustradas. Um bom professor tem uma proposta pedagógica em que as seleções das peças musicais são um caminho de possibilidades de execução coerentes com o desenvolvimento técnico musical do indivíduo. A música tem em seu aprendizado o pressuposto da reprodução de um objeto sonoro escolhido. Este objeto, que chamamos de melodias ou temas, junto ao acompanhamento, harmonia ou mesmo textura musical, pode ser selecionado pelo executor para ser aprendido, manipulado e executado.

Outro caminho para se conseguir essa proeza faz do executante um obstinado na repetição da peça musical e através de inúmeras tentativas de acerto e erro tenta reproduzir a melodia de forma executável. Podemos dizer que na execução musical, além dos conhecimentos sobre sua estrutura e linguagem precisamos também organizar recursos para sua execução, criar processos técnicos para desenvolver habilidades motoras e de coordenação.

A música também pode ser absorvida em uma prática coletiva, cuja origem permanece imprecisa, o canto. O canto coral pode ser um grande estímulo musical para qualquer pessoa que queira iniciar uma atividade artística, pois pode ser vista como uma iniciação musical como é colocado por Fonterrada (2007, p. 200):

[...] outro veio importante na pedagogia musical do século XX: o canto coral. O canto coletivo tem estado presente nas manifestações musicais das mais diversas culturas, desde de tempos imemoriais até os dias

de hoje. Recurso preferido por Kodály no seu método de musicalização, é um excelente meio para a prática musical coletiva.

A experiência, aqui relatada, foi conduzida pelo professor do conteúdo curricular Canto Coral, na Universidade de Sorocaba-U-niso. Considerando o potencial de motivador e socializador da prática de canto coral, as montagens de musicais envolvem os estudantes e comportam outras linguagens (teatro, artes plásticas e dança).

Em 2016, no curso de licenciatura em Música da Universidade de Sorocaba, foi proposta, no componente curricular de Canto Coral, a montagem do musical “Os Saltimbancos”. Este musical, que é um dos mais executados em todo país e de grande interesse dos estudantes, tem um enredo muito forte e traz em seu cerne um conteúdo político desenvolvido a partir da cooperação e da luta pelos direitos de cidadania. Os conflitos do indivíduo na atuação da coletividade é abordado de maneira consistente explorando aspectos fundamentais da problemática social com elementos que fazem parte do universo da criança. Artisticamente, tem na sua base a utilização da canção como forma de expressão e complementação do contexto. O canto performático é um dos alicerces na condução dessa obra, os atores-cantores precisam de um grande trabalho vocal para o convencimento de seus personagens principalmente quando atuam cantando suas árias. Isso explica o fato de várias montagens terem como solução a utilização do *playback* para vencer as dificuldades em sua execução.

Na universidade de Sorocaba, foi escolhida esta obra musical como parte da estratégia pedagógica na montagem de

trabalho artístico. A ideia era provocar reflexão ao longo da realização prática e possibilitar que o aprendizado acontecesse na busca de soluções artísticas para os problemas identificados pelos estudantes. Na disciplina de Canto Coral, há estudantes de todas as licenciaturas de Artes: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança. O trabalho foi pensado para que os estudantes dessas disciplinas pudessem desenvolver, dentro da proposta do canto coral, performances artísticas relacionadas a sua área de origem.

Para a montagem do musical, foi feito um planejamento cuidadoso partindo do texto. Algumas das Canções de Chico Buarque e Henriquez foram cuidadosamente adaptadas para coro e solistas. A partir da definição desta primeira etapa foram criadas comissões para cuidar de: a produção; o cenário; a maquiagem; o figurino; a direção; o arranjo instrumental e o coral; as coreografias e a dança; e, finalmente, o teste para a escolha dos atores.

Definidas o escopo da cada comissão, houve a adesão dos estudantes que escolheram a comissão que gostariam de participar. Assim sendo, com cada comissão foram identificados os problemas que precisariam ser solucionados e os prazos. Em seguida, foram escolhidos os quatro estudantes que representariam os quatro personagens principais: o Jumento, a Gata, o Cachorro e a Galinha.

Nesse momento da montagem, iniciaram-se as leituras das peças para o coro solista, ao mesmo tempo que a leitura de texto estava sendo executada pelos atores. Para o coral, foram usados os conceitos de Moraes (1986), em seu livro “O que é música”. O autor propõe caminhos a serem percorridos na

escuta musical. Baseado nos princípios da semiótica de Charles Pearce e na organização de Lucia Santaella (2013) em seu livro “Matrizes do Pensamento” nos dá referências de três níveis de Escuta que ele considera como dominantes: a primeira ele denomina como “ouvir com o corpo”, não está ligado diretamente ao sentido auditivo, mas ao tato, a pele toda é sentir as vibrações do corpo; a segunda, está ligada aos sentimentos, a emotividade é deixar a música aflorar emoções despertadas em nossa mente e corpo; e a terceira, é ouvir com o intelecto, pensar música, entender suas estruturas, regras teóricas e aplicações. Apreciar o exercício de inteligência musical. Esses três fatores estão ligados ao aprendizado em música.

Para o aprendizado das canções do musical *Saltimbancos*, foram seguidas as seguintes etapas:

- Primeiramente, os cantores aprenderam, pelo sentido da audição, as linhas de musicais do arranjo. Logo após eles passaram por uma fase em que essas linhas musicais foram incorporadas, pois viraram rotina nos ensaios e, por fim, tiveram a noção do objeto sonoro no tempo espaço. Ao longo de todo o processo, de canção a canção fomos formando todo o quadro musical com 3 arranjos importantes de alunos e também arranjos instrumentais de alguns alunos que são brilhantes instrumentistas. As mesmas performances obtivemos com sucesso nas outras comissões.
- Assim que o grupo conseguiu ler musicalmente as canções e os atores começaram a decorar os textos, passou-se à montagem das cenas. Passo a passo, foram inseri-

dos elementos para a formatação do espetáculo: música, teatro, cenário, dança, instrumentistas, maquiagem, figurino - tudo que tem-se mais dificuldade de perceber separadamente quando a obra é bem elaborada. Os elementos foram sendo adicionados com harmonia até a apresentação, o grande objetivo.

- Esse grande exercício foi sendo experimentado coletivamente e na possibilidade de acerto e de erro, o grupo chegou a uma estética aceitável a todos.
- O papel do educador/coordenador foi de facilitador do processo criando os objetivos a serem alcançados assim como as problemáticas a serem resolvidas para chegarmos em um censo comum em que as comissões discutiam e chegavam as suas soluções. Nesse processo o aprendizado foi satisfatório e enriquecedor e ao final em encenação o espetáculo tornou -se a síntese do processo pedagógico.
- O exercício da montagem dessa obra fez com que aflorássemos a nossa criatividade e nessa criação aprendemos muitas possibilidades, caminhos dentro das artes envolvidas.

## Considerações Finais

Os exemplos, originados de áreas tão distintas, permitem vislumbrar a essência das metodologias ativas e, portanto, da ABP: o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o papel do professor como mediador, neste processo.

No exemplo do curso de medicina, apresentado aqui, é possível observar a relação direta do problema utilizado com as graves questões de saúde pública e como oferece subsídios para uma leitura da realidade.

No caso da música, que pode ser entendida como uma área essencialmente prática, mostra a diferença que a formação do professor pode fazer. A qualidade de seu repertório cultural (leituras, experiência, entre outras) vai determinar a competência dos estudantes, uma vez que os recursos cognitivos a serem mobilizados na resolução dos problemas (a competência em si) se constrói a partir das estratégias do professor.

## Referências

BARATA-MOURA, José. Educação superior: direito ou mercadoria? **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 8, n. 4, dez. 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Naves. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Col. Os Pensadores.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Cinco caminhos para não abrir espaços de transformação do ensino médico. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 21-6, maio/dez. 1999.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **Além do discurso de mudança na educação médica**: processos e resultados. São Paulo: Hucitec, 2002.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MORAES, Magali Aparecida Alves; MANZINI, Eduardo José. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 125-135, dez. 2006.

MORAES, J. J. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PAVAN, Maria Valeria. **A reforma curricular em um curso de medicina**: determinantes externos e internos e o impacto sobre o trabalho docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Proposta de alteração do projeto pedagógico do**: Curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde - Campus Sorocaba, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes do linguagem e pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SANTOS, Silvia Reis. O aprendizado baseado em problemas (Problem-based learning – PBL). **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 121-4, dez. 1994.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

# Formação integral do ser humano: apontamentos sobre estética e educação

Pedro Goergen

A matemática, vista corretamente, possui  
não só verdade, mas beleza também.

(Bertrand Russel)

O título acima se refere ao ponto de chegada da breve reflexão que pretendo desenvolver a respeito do conceito de formação. Este é um termo de múltiplos usos e significados, tanto na linguagem comum quanto na literatura e, por isso, carente de um sentido mais preciso e definido. No contexto pedagógico, são bastante comuns e controversas as formulações ‘formação para a cidadania’ e ‘formação para o mercado’, ambas resultantes de concepções antropológicas bem distintas. Formação para a cidadania confere ao cidadão um papel relevante e ativo em termos de sua identidade e atuação enquanto ser humano autônomo e livre; formação para o mercado, ao contrário, destaca o papel preponderante do sistema no qual as pessoas vivem

e ao qual devem se submeter e se adaptar. Em termos bastante gerais, pode-se dizer que autonomia crítica e adaptação passiva são os paradigmas em torno dos quais gira o debate pedagógico contemporâneo. Não raro, os seus respectivos defensores assumem posições ideológicas contrapostas como se os seres humanos pudessem existir fora de qualquer estrutura social ou como se o sistema social pudesse existir sem as pessoas. É neste cenário que se coloca a pergunta: o que significa formação humana?

Minha breve exposição parte do pressuposto, a meu ver bastante evidente, de que o mercado, hoje mais que nunca, se impõe como o polo orientador da formação humana. As práticas pedagógicas, desde a educação básica à superior, visam o preparo das pessoas para sua integração e adaptação no e ao sistema social e econômico, considerando o polo fixo e incontornável desta relação. Quero contrapor a este cenário a ideia de que o foco da formação deve ser o desenvolvimento de um sujeito com consciência emancipada, capaz de discernir e avaliar, desde o ponto de vista de sua integridade subjetiva, a realidade sistêmica. Mas como educar para a emancipação se as determinações sociais, políticas e econômicas se tornam cada vez mais imponentes? A mera adaptação pela qual os jovens costumam se integrar ao processo sistêmico representa a sua própria anulação enquanto pessoas e sujeitos.

O processo de formação se dá pela realização consciente, ou seja, autorreflexiva da experiência do sujeito. Nas palavras de Leopoldo e Silva (2014, p. 90), “o sujeito não pode ser concebido separadamente de sua própria experiência e esta só pode

ser concebida como dinamismo de formação do sujeito por via de sua autorreflexão”. Resistir à adaptação não significa, pois, negar a realidade, mas antecipá-la na consciência para poder tomar decisões conscientes e autônomas com relação a ela. Este é o sentido pleno de experiência que não é negar o mundo, mas estabelecer com ele uma relação transformadora que pode mudar tanto a realidade quanto o próprio sujeito. Ter consciência, fazer experiência, significa saber e ter presente que as finalidades humanas não são sempre e necessariamente as mesmas finalidades do sistema. Podemos chamar isso de autorreflexão ou consciência formadora que deve sempre ter um caráter dialético, pois, tanto as experiências humanas moldam a realidade quanto a realidade molda a experiência humana.

Este caráter de conflitualidade inerente à história é elemento constituinte da realidade. Nestes termos, adaptar-se à realidade pressupõe aceitá-la como algo fixo, sem movimento e sem história. Se, no entanto, desejamos relacionar a formação à educação, então, forçosamente temos que pressupor uma educação crítica, capaz de romper com os padrões adaptativos. Segundo Leopoldo e Silva (2014, p. 95), “a formação significa, entre outras coisas, a possibilidade de o sujeito articular-se historicamente, ou seja, equilibrar a sua inserção no presente a partir de uma articulação entre o presente e o passado históricos.” Para isso, o presente não pode ser considerado absoluto e nem o futuro mera extensão quantitativa do presente. O sistema, é claro, não aceita uma formação crítica já que esta é sempre de natureza subversiva. Mais uma vez me valho das palavras de Leopoldo e Silva (2014, p. 96):

A situação é tanto mais complexa e grave quanto esse interesse não atua na forma de uma determinação bruta e explicitamente repressiva, mas de maneira insinuante e pela introjeção de padrões que os indivíduos acreditam serem os modos espontâneos de relação entre consciência e mundo.

Diante disso, poderíamos perguntar como se forma o ser humano crítico capaz de reconhecer os riscos que podem comprometer profundamente sua verdadeira humanidade pela adaptação instrumental e inconsciente ao sistema. Minha resposta a esta questão segue o seguinte roteiro: primeiro, destaco alguns elementos que me parecem centrais ao conceito de formação partindo de uma perspectiva mais geral de formação para alcançar, a seguir, a especificidade da formação humana. Segundo, faço menção às dimensões biológica, ética, reacional e estética como espaços do humano que, a meu ver, devem ser levados em consideração no processo formativo. Por último, como ponto central de minha exposição, quero destacar a importância da dimensão estética, hoje esquecida e banalizada, como importante e fundamental ao processo formativo.

## I

Iniciando, então, gostaria de me referir, inicialmente, ao termo formação, desde uma perspectiva mais geral. Como sabemos, formação é um conceito muito usado nos mais diferentes contextos e com os mais variados sentidos. Não se trata, portanto, de um termo encontrado apenas nos livros de educação, mas nos mais distintos espaços, sejam eles propriamente educacio-

nais ou não. Mas, mesmo quando nos limitamos ao âmbito mais restrito da educação humana, o conceito de formação não tem sentido unívoco e autoexplicativo. Assim, por exemplo, quando dizemos que 'Antonio é um indivíduo bem formado', não sabemos se ele é apenas um profissional competente na sua área técnica ou se ele tem formação humanística mais ampla; não sabemos se Antonio é uma pessoa racionalista preocupada com os efeitos éticos do agir e, também, não sabemos se Antonio é um indivíduo egoísta que busca vantagens a qualquer preço. Isto porque Antonio pode ter sido apenas um ser humano igual a qualquer outro que devia ser formado para um determinado objetivo como, por exemplo, a competência profissional num determinado contexto do mundo do trabalho.

Neste sentido amplo, formar significa dar forma, conformar, amalgamar. Assim ocorre com o artista que dá forma ao material que usa para produzir obras de arte. Os artistas que trabalham com argila, com madeira, com pedra dão forma ao material para representar suas ideias e intuições. Este processo de dar forma tem de levar em conta a natureza do material usado. Não é o mesmo trabalhar com bronze, mármore, madeira ou tinta sobre tela, por exemplo. Há, portanto, uma relação fundamental entre o artista e o material por ele usado. Quanto maior o conhecimento, o domínio que o artista tiver do material, maior a possibilidade de resultarem obras mais perfeitas.

Mas não basta a técnica. O artista precisa ter uma ideia, uma representação mental daquilo que deseja expressar com as formas dadas ao material. A tradução desta imagem numa obra concreta, seja ela de mármore, bronze, madeira ou porcelana,

os gregos chamaram de técnica. Vejamos dois exemplos concretos, a Afrodite ou, como é mais conhecida, a Vênus de Milo, do segundo século a. C., atribuída ao escultor Alexandros de Antioquia e o Davi de Michelangelo, de 1504, na Renascença italiana. São obras que todos conhecemos e admiramos. Ambas resultam de maestria técnica incomparável.

A execução da obra de arte expressa a relação intrínseca entre o artista e o material usado. O material, quando adequado, é neutro e, portanto, passível de receber qualquer forma que o artista tenha em sua imaginação. Se o material não for adequado ou o artista for inábil não haverá uma grande obra de arte. O artista deve escolher o melhor e mais adequado material (por isso que Michelangelo usava mármore de Carrara) e ter uma ideia clara do que deseja realizar e, além disso, dominar a técnica para produzir a obra.

O que distingue uma obra apenas tecnicamente perfeita de uma verdadeira obra de arte são as ideias, provocações ou perturbações que, de certa maneira, se encontram ocultas nas formas da obra e que apenas emergem no diálogo que, posteriormente, se estabelece entre o expectador e a obra. Assim, por exemplo, o Davi, em termos religiosos, representa a vitória do bem sobre o mal, mas, em termos políticos, fala da vitória da democracia sobre a tirania dos Medici. Tanto que predadores tentaram danificá-la a mando dessa família. Como os expectadores são diferentes por sua cultura, sua experiência e seus interesses, as percepções ou leituras de uma mesma obra de arte podem ser e, efetivamente, são muito variadas. Por isso, pode-se dizer que o expectador é, de alguma forma, coautor da obra de arte.

Efetivamente, uma obra de arte não se limita apenas ao que o artista produz; na verdade, ela é recriada pela experiência e interpretações de cada expectador. A mesma obra de arte diz coisas distintas a expectadores diferentes. Não há o que poderíamos chamar de leitura 'objetiva' de uma determinada obra de arte. Porém, isto também não significa que tudo seja relativo e subjetivo. Há, sim, a materialização das percepções do artista expressas em linguagem estética, mas há também a riqueza de sentidos e significados que emergem das diferentes leituras. Estas variam não só de expectador para expectador, mas de época para época. Por esta razão, as grandes obras de arte são de infundável riqueza e nunca envelhecem, uma vez que são recriadas a cada novo olhar que as contempla.

Além disso, há a socialização, o compartilhamento das leituras de pessoas comuns, de amantes da arte ou de especialistas que trazem à tona certas percepções comuns que se tornam sentidos referenciais das obras de arte. Tanto no caso de Alexandros como no de Michelangelo, não se trata apenas de esculpir um homem ou uma mulher. Além disso, estas esculturas falam de beleza, de harmonia, de virtude, enfim, de ideais de perfectibilidade humana que, por sua vez, são objeto de permanente debate e releitura ao longo da história. Algo semelhante, mas em sentido inverso, pode-se dizer, de outras obras de arte, como, por exemplo, *Guernica* de Pablo Picasso ou *O grito*, de Edvard Munch, que nos falam da dor, do sofrimento e da barbárie do ser humano.

Esta é a função social da arte da qual nos fala Benjamin (1985, p. 171 – 172):

[...] no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política.

Esta inovação é fundamental porque agrega à arte a dimensão histórica da consciência crítica.

Temos, então, um primeiro elemento que nos ajuda a refletir sobre o tema da formação. Aquele que forma, no caso, o autor ou formador de uma obra de arte, necessita três condições principais: ter uma ideia, percepção ou intuição do que pretende manifestar; segundo, dominar a técnica para expressar o que deseja transmitir e, por último, dispor do material adequado para realizar seu trabalho.

Faço referência a este tipo de formação por três motivos: primeiro, porque se trata de uma imagem bastante usada quando se fala de formação; segundo, para estabelecer um contraponto entre a formação artística e a formação humana que é propriamente o nosso tema e, finalmente, para enfatizar a importância da dimensão estética no processo formativo do ser humano.

## II

Quando se trata de formar o ser humano, nos encontramos diante de desafios tanto semelhantes, quanto distintos daqueles do artista ao produzir sua obra de arte. Quero, a seguir, mencionar dois aspectos que me parecem bastante relevantes para entender melhor a questão: o primeiro, refere-se às semelhan-

ças e diferenças entre o processo formativo humano e a produção de uma obra de arte; o segundo diz respeito à explicitação de algumas dimensões do processo formativo humano.

Quando falei, acima, do surgimento de uma obra de arte, lembrei três aspectos, a saber: o material usado, a ideia do artista e o domínio da técnica. *Grosso modo*, podemos falar, em paralelo, de similares elementos quando falamos de educação, ou seja, o aluno, o ideal formativo e a técnica ou didática do educador ou formador. Talvez seja em função desta semelhança que a imagem do artista é seguidamente lembrada como paradigmática ou, quando não tanto, pelo menos, simbólica para o educador. Na verdade, tais as semelhanças se limitam a uma aproximação esquemática; as diferenças se acentuam ao olhar mais atento, tornando a aproximação dos dois processos suspeita ou pelo menos inadequada. Senão vejamos:

Quanto ao material a ser trabalhado pelo artista falei de mármore, argila, porcelana e bronze. São materiais inertes, encontrados prontos e acabados na natureza; o artista tem a liberdade de escolher o material que lhe parecer mais adequado ao seu propósito; o artista também pode fazer desse material a figura ou a imagem que quiser; além disso, ao artista é dada, em caso de falhas imprevistas do material ou de algum erro seu, a possibilidade do descarte, lançando mão de outro melhor ou tratando de corrigir suas próprias falhas técnicas.

Ora, como sabemos, o educador não dispõe de nenhuma dessas possibilidades. O ‘material’, por assim dizer, ou seja, os educandos que lhe são confiados e não por ele escolhidos, são

sujeitos mais ou menos autônomos, diferentes entre si em termos físicos, psicológicos, históricos, culturais, religiosos etc., que participam de sua própria formação. Estas peculiaridades exigem do educador uma postura completamente diferente daquela do artista frente ao seu 'material'.

O segundo aspecto é o da ideia que o artista pretende expressar a partir da manipulação do material usado. Embora já se trate de uma relação mais complexa que a anterior, visto que a ideia do artista também traz as marcas do contexto cultural, histórico e artístico, as diferenças entre o processo artístico e o processo formativo persistem. Além de o ideal formativo do educador ser em si de natureza histórica e cultural, ele deve ser elaborado levando em consideração, também, de um lado, as efetivas condições históricas e sociais dos educandos e, de outro, as expectativas da sociedade relativas à formação das novas gerações, ou seja, a família, a sociedade, o contexto político-econômico alimentam influentes expectativas a respeito da formação dos educandos. De resto, seu trabalho deixará marcas, eventualmente indelévels, em pessoas que, em caso de falhas ou erros, não podem ser descartadas como é dado ao artista com relação ao seu material quando seu trabalho não alcança os objetivos desejados.

Finalmente, é preciso lembrar que as técnicas dos artistas também se diferenciam dos procedimentos metodológicos ou didáticos dos educadores. Estes, além do conhecimento e domínio de técnicas de ensino e aprendizagem, devem levar em conta uma infinidade de outros fatores como a idade, as condições sociais, as necessidades especiais, as características psicológicas e culturais dos educandos. Nada disso ocorre na

relação do artista com o material por ele usado que é apenas o suporte de sua expressão artística. Em resumo, talvez se possa dizer que a relação entre o educador e o educando não é unilateral como no caso do artista; seu trabalho é de natureza dialógico/reflexiva/relacional que, considerando múltiplos fatores históricos, sociológicos, culturais etc. visa formar um sujeito autônomo. O pedagogo e filósofo alemão Herbart (1971) denominou este processo de ‘tato pedagógico’, ou seja, sensibilidade pedagógica. Afinal, trata-se da formação de pessoas para a autonomia e para a liberdade.

Devo reconhecer que facilitei um pouco minha tarefa ao mencionar, no início, apenas dois exemplos de arte que trabalha com material frio e inerte como o mármore. Verdade que poderia ter acrescentado a arquitetura ou mesmo a pintura, mas isso não me livraria da pecha de ter facilitado minha tarefa, pois, em diferentes campos da atividade artística, tais como, por exemplo, a literatura, o teatro, o cinema e outros a questão da relação entre arte e educação se torna mais complexa, exigindo mais tempo e espaço para a análise. O motivo desta maior proximidade entre três áreas artísticas mencionadas e a formação educativa é por que elas também envolvem diretamente seres humanos. Mesmo assim, espero ter deixado razoavelmente claro que o conceito de formação do ser humano é complexo pelas questões antropológicas, históricas, culturais e sociais a ele inerentes, além, é claro, da responsabilidade formal e legal pela formação das novas gerações que o educador assume frente ao educando, mas também frente à família e à sociedade.

Para concluir este item, gostaria de me deter um pouco mais na questão das diferentes dimensões do educativo, na tentativa de esclarecer melhor a ideia da complexidade da formação humana e, também, para preparar o terreno para as considerações da última parte sobre a dimensão estética, como a dimensão perdida do processo formativo.

Antes de falar sobre as diferentes dimensões da formação humana, quero enfatizar com todas as letras que não se trata de dividir o ser humano em diferentes partes isoladas entre si e passíveis de serem trabalhadas separadamente. Ao contrário, meu argumento é que o homem é ou, pelo menos, deveria ser um todo integral e orgânico que deve ser formado como um todo. Dito isso, penso ser possível destacar quatro dimensões que devem ser cuidadas e desenvolvidas ao longo do processo formativo. São elas a dimensão física, a racional, a ética e a estética. Historicamente, estas dimensões do humano têm recebido atenção e tratamento distintos e desiguais em épocas e sociedades diferentes.

Com relação à dimensão física, entre os gregos, por exemplo, os espartanos, pragmáticos guerreiros, lhe atribuíam grande valor. Já o ateniense e idealista Platão, ao contrário, colocava toda a ênfase na alma e no espírito. Durante a Idade Média, na esteira do platonismo agostiniano, o corpo era desprezado como a prisão da alma e o lugar do pecado. No Renascimento e Humanismo, o corpo passou a ser novamente valorizado e assim seguiu, lentamente, pela modernidade afora até chegar ao presente em que se registra uma verdadeira fisiomania, porém, vazia de espírito e de alma.

Basta um rápido olhar à volta para perceber que a glorificação do corpo é um dos traços mais marcantes do nosso tempo. Jornais, revistas, televisão, *outdoors*, livros mostram o extremo interesse pelo corpo. Especialmente o corpo jovem, escultural, definido e erotizado é enaltecido. Não se trata de um corpo, digamos, antropológico, ou seja, de um corpo que, independente de suas condições, faz parte da identidade humana, digno de respeito e consideração como qualquer outro. Embora já haja movimentos que buscam a conscientização dessa realidade, prevalece um juízo que, por assim dizer, paira no ar, de exclusão do corpo normal, do corpo que não se aproxima dos ideais de beleza hoje consagrados e que, pelo menos em grande medida, se ligam a interesses econômico-financeiros. Haveria muito a dizer a respeito, mas pensam que estas poucas observações já dizem o que significa essa realidade para a formação humana. Importa, no entanto, acrescentar que é notório o menosprezo pela dimensão biológica, no sentido aqui lembrado, de uma das dimensões fundamentais do humano nas nossas instituições pedagógicas.

Trajetórias semelhantes podem ser acompanhadas historicamente no campo da ética. Céticos, estoicos e epicuristas tinham como ideal ético o que chamavam de “Ataraxia”, ou seja, o ideal da total ausência de perturbações e inquietações da mente, alcançada pela tranquila e serena felicidade, vinda do perfeito domínio das paixões, dos desejos e de todas as inclinações corpóreas. Aristóteles e Platão escreveram tratados sobre ética como a “Ética a Nicômacos” e as “Leis”, visando lançar os princípios e fundamentos para a digna convivência social na “Polis”. Para a

comunidade cristã primitiva e medieval, o apóstolo Paulo definiu o “amor ao próximo” como o princípio maior da convivência entre os seres humanos. A partir da modernidade até hoje, os princípios éticos passaram a ser objeto de fundamentação racional, traduzida em códigos e normas legais.

Hoje a ética, em função dos gravíssimos problemas que vivemos, tornou-se talvez a preocupação central da humanidade como um todo. Já não dispomos de ancoragens transcendentais que fundamentem e orientem nossas formas de agir e de nos relacionarmos uns com os outros. Embora haja códigos e leis que substituem estes parâmetros transcendentais, tentando garantir a paz, o respeito e a vida em comum, o que predomina são os interesses privados, o poder, a força, a violência, o dinheiro. Todo este cenário de egocentricidade atinge profundamente o conceito de formação, transformando-o num procedimento predominantemente instrumental, destinado a atender aos interesses e às exigências do sistema econômico. Os conceitos éticos de ‘bom’ e de ‘bondade’ perdem espaço e cedem lugar à instrumentalidade e à utilidade. ‘Bom’ é um termo que a ser considerado, pelo menos em muitas circunstâncias, sinônimo de útil ao sistema, ao mercado. Não o ser humano, mas o sistema se torna a referência ou o paradigma de eticidade. O homem, no dizer de Adorno e Horkheimer (1985, p. 42), “se tornou um mero ademinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba”.

Quanto à dimensão racional, ou seja, à valorização privilegiada da razão como estratégia de conhecimento e de vida melhor, começou a sua gloriosa e, como se sabe hoje, a também perigosa trajetória com a filosofia tomista que reabilitou o racio-

nalismo aristotélico, afirmando que razão e fé não se excluem. Os renascentistas e humanistas buscaram entre os gregos uma maior valorização da razão, preparando, assim, o caminho para o surgimento dos primeiros cientistas como Galileu, Copérnico, Kepler e Newton e tantos outros. Daí em diante foi se constituindo, com a fundamental contribuição do subjetivismo de René Descartes e o empirismo de John Locke, a grande narrativa racionalista moderna. Sem qualquer recurso a princípios transcendentais, religiosos ou metafísicos, a razão passou a ser o único caminho seguro que garantiria aos humanos o acesso certo e absoluto à verdade e, portanto, à solução de todos os seus problemas. Livre da magia, da metafísica e da teologia, o homem, munido dos espetaculares recursos de sua razão e da técnica, poderia, finalmente, ser autônomo, livre e feliz.

Basta um simples olhar para o mundo contemporâneo de fome, violência, guerras, barbárie e destruição ambiental para entendermos, sem dificuldade, às quantas anda esta narrativa. Já não são poucos os que acreditam na possibilidade do fim da humanidade. Mesmo assim, do ponto de vista da formação, a razão segue impassível sua trajetória, relegando ao segundo plano as demais dimensões do humano como a física e a ética; isto para não falar da estética da qual tratarei mais adiante. Desde a educação infantil, passando pelo nível médio até o nível superior, a educação está focada na formação racional das novas gerações para a atuação no sistema ou, sem meio termo, para o mercado de trabalho.

A consagrada expressão ‘formação de capital humano’ expressa bem e sem temor essa relação quase intrínseca entre educação e sistema. O ideal formativo, cada vez mais internalizado

pelas próprias pessoas é a perfeita submissão ao sistema econômico, embora saibam, de antemão, que grande parte se destine a ampliar o exército de reserva que garante a subsistência e o poder do próprio sistema. Como esclarece Adorno e Horkheimer (1985, p. 47), é

pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, [que] os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força.

É tentador continuar falando sobre isso, mas me detenho porque este não é meu objetivo, embora seja importante lembrar que, no contexto de minha exposição, a razão se tornou central para todo o processo formativo. Na verdade, a educação formal está centrada por inteiro na dimensão racional, secundarizando o aspecto físico/biológico, o lado ético e, sobretudo, a dimensão estética como veremos na sequência.

### III

Embora não possa me alongar muito, este deveria ser o tópico central da minha exposição. O meu objetivo é destacar a importância da dimensão estética do processo formativo ao qual deveria ser dada relevância igual à das outras dimensões que comentei anteriormente. Para falar de estética me inspiro nos trabalhos de Herrmann (2005, 2010) que enfatiza em vários de seus

trabalhos a atualidade e centralidade da dimensão estética como uma forma central de interpretação da vida e uma reinvenção do conceito de alteridade. Importa assinalar que, com as breves observações seguintes, retomo as considerações iniciais a respeito da relação metafórica que estabeleci no início entre o processo da produção artística e o da formação de pessoas humanas.

O elemento sensorial da percepção e da sensibilidade, ou seja, a estética, além de seu sentido próprio, pode exercer um papel de intermediação entre as dimensões física, ética e racional contribuindo para a recomposição da integralidade do ser humano. A reabilitação do sensível e do não-conceitual pode, segundo Herrmann (2010, p. 125), contribuir para configuração de “novo conceito de razão que incorpora o sensível”. Pode representar o contra-ponto crítico ao realismo racionalista, reconhecendo a importância da sensibilidade, geralmente desconsiderada ou mesmo desqualificada em termos formativos. Para além do biológico, do ético e do racional, agrega-se a estetização da vida, da sociedade e do mundo, explorando o imaginário e a sensibilidade estética em suas diferentes dimensões, como central ao processo formativo do ser humano. A estética reconhece novos espaços e sentidos da realidade, antes intangíveis, embora sempre latentes no todo da vida, individual e coletiva.

A experiência estética nos traz algo que ultrapassa a consideração física, a experiência ética e a explicação racional, surpreendendo-nos com estranhamentos que fazem surgir indagações e perspectivas que ultrapassam as fronteiras destas outras dimensões. Embora especialmente os defensores do racionalismo se mostrem resistentes às pretensões esclarecedoras

da estética, há fortes argumentos que confirmam seu potencial elucidativo de questões profundamente humanas que fogem à abrangência do biológico, do racional e do ético. A estética é portadora de um novo olhar que abre novas possibilidades de compreensão, não pela via tradicional do conceito racional, mas pelo estranhamento, pela perturbação estética. Schiller (2011, p. 73) nos fala do

“sublime” [que] tem de ser acrescentado ao belo para fazer da educação estética um todo perfeito, ampliando a capacidade de sentir do coração humano segundo a amplitude completa de nossa destinação, e para além do mundo sensível.

E o filósofo conclui:

Apenas quando o sublime se conjuga ao belo, e quando formamos a nossa receptividade para ambos na mesma medida, somos cidadãos perfeitos da natureza, sem com isso nos tornarmos seus escravos e sem abrir mão de nossa cidadania no mundo inteligível.

Nestes termos, a estética pode provocar a reinterpretação e a abertura de novos horizontes para o tradicional conceito de formação, circunscrito e geralmente pensado no contexto confortável da confiança não perturbada das ilimitadas possibilidades da razão. Neste sentido, Schiller (2002, nota 32) disse que à formação “não falta tanta luz, mas calor, nem tanta cul-

tura filosófica, mas cultura estética”. O filósofo nos ensina com isso que o homem pode desenvolver plenamente suas potencialidades racionais e sensíveis e que é na conjunção da cultura biológica, ética, racional e estética que o homem alcança sua plena realização. Razão e sensibilidade podem, portanto, caminhar juntas na difícil tarefa de recriar o humano em suas diferentes possibilidades e potencialidades, libertando-o disso que podemos chamar de estreitamento racionalista.

No entanto, por mais ardorosos que sejam nossos anseios, não podemos esperar resultados certos e rápidos. O impulso da arte se dirige ao utópico (sublime) para o qual não existe tempo; ela não existe fora da realidade, mas também não tem a realidade como modelo e, por isso, enfrenta sua resistência. A estética serve ao homem naquilo que ele carece, naquilo que a razão não lhe pode oferecer, nem lhe permite ver. Nestes termos, seu sentido não se esgota na fruição vazia, na beleza banal, no mero encantamento das formas e cores. Ao contrário, o sentido da arte é formativo do humano enquanto um ser harmônico, integral e livre.

A formação é, portanto, esperança de reencontro do homem consigo mesmo em sua integralidade e liberdade. Enquanto o biológico traz sua origem e história, o racional introduz a coerência nas modificações e o ético ordena a convivência com o outro, a sensibilidade estética confere harmonia a todas as disposições; ao mesmo tempo em que rompe as fronteiras das necessidades biológicas, das obrigações éticas e da lógica racional lhe permite alcançar o limiar da liberdade, seu mais radical sentido humano. É a sensibilidade que faculta existência real

à possibilidade de ser humano. Gostaria de lembrar que esta ênfase não é mera força de expressão, mas um ponto de vista, uma perspectiva que aqui se coloca como possibilidade de liberdade da humanidade que ruma para o precipício.

O que quero dizer é que a constituição do humano está impreterivelmente ligada à sensibilidade. A alternância entre a racionalidade e a sensibilidade, ou seja, entre permanência e mudança, por mais opostos que pareçam, são dois impulsos que constituem a pessoa humana, ou seja, que realizam a harmonia na natureza humana e abrem a perspectiva da liberdade. O impulso sensível exige modificação enquanto o racional ou formal requer permanência. Nesta dinâmica,

vigiar e assegurar os limites de cada um destes dois impulsos é tarefa da cultura que deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso formal contra o sensível, mas também este contra aquele” (SCHILLER, 2002, p. 67-68).

Para evitar a ideia de que estou argumentando tendenciosamente a partir da perspectiva das humanidades, nada mais oportuno que consultar a opinião de um representante das ciências duras, no caso, o físico David Bohm, considerado um dos mais importantes físicos teóricos do Sec. XX. A respeito da relação entre ética e ciência, Bohm (2011, p. 91) diz o seguinte:

Na verdade, nos primórdios, as atividades do homem eram um todo indivisível, e a ciência e arte não eram

separadas. Por exemplo, as crianças pequenas não tendem, por iniciativa própria, a separar tais atividades. O que acontece é que elas gradualmente são treinadas a pensar, sentir, perceber e atuar segundo este tipo de separação (como aconteceu com o ser humano em) com o crescimento da civilização. Assim, o que é natural e espontâneo para o homem é a totalidade da arte e da ciência; a atual abordagem na sociedade é uma forma de fragmentação que surgiu por condicionamento.

Algo semelhante, mas referindo-se se mais ao processo de hominização biológica do ser humano, nos diz o filósofo e antropólogo alemão Wulf (2008, p. 13):

La hominización es el largo proceso del desarrollo del pre-humano al proto-humano, el homo erectus y el homo sapiens sapiens, en cuyo transcurso la hominización se realiza como una morfogénesis pluridimensional a partir de la interacción de factores ecológicos, genéticos, cerebrales, sociales y culturales.

Esta análise antropológica nos mostra que o próprio processo de hominização ocorre com a interação constituinte de diferentes fatores, inclusive os culturais. A separação entre eles é um processo artificial que se acentuou, sobretudo, a partir da modernidade, como já foi apontado acima. É, portanto, tarefa da formação integral do ser humano realizar o cultivo da disposição física, da faculdade racional, da faculdade ética e da faculdade sensível. Estas quatro dimensões devem encontrar uma relação de reciprocidade na cultura; do contrário, teremos,

necessariamente, um homem cindido. Na dialética dessa relação, livre de monopolização unilateral, a pessoa se constitui harmônica e permanente na modificação. Do contrário, o homem perde o equilíbrio, como ocorre no transcurso da modernidade num ritmo cada vez mais acelerado até chegar aos dias atuais em que a divisão e segmentação se tornou, talvez, o desafio humano mais profundo e urgente.

Nesse contexto, ao contrário do que se possa imaginar, o estético não é puramente arbitrário, pois, a mente no estado estético, embora livre de qualquer constrangimento conceitual tem seu próprio ordenamento que unifica a realidade. A disposição estética, ainda que não aporte resultados diretos nem para a verdade nem para a moral, devolve ao homem a liberdade que a verdade e a norma não lhe podem oferecer. Em outras palavras, a liberdade perdida por força da coerção unilateral da lógica racional ou da norma moral é reconquistada pela disposição lúdica da reciprocidade estética. Nesse sentido, a estética representa, por assim dizer, nosso segundo nascimento enquanto seres humanos porque com ela podemos superar as rupturas da lógica do pensamento e dos ordenamentos morais, alcançando a harmonia do belo, isto é, da humanidade plena e livre.

Esta é, certamente, uma das tarefas mais importantes e talvez mais difíceis da cultura: tornar o ser humano estético, tornar o ser humano harmônico e belo. Tornar-se estético significa ultrapassar as fronteiras dos juízos individuais do isolamento e do predomínio da animalidade e da agressão, avançando para a convivialidade, para a harmonia, para o reconhecimento, enfim, para a humanidade.

## Conclusão

A intenção deste breve ensaio foi fazer algumas considerações a respeito da formação integral do ser humano na cultura contemporânea, a meu ver, bastante prejudicada pela importância dada às dimensões ética e racional. Com este objetivo, fiz, primeiro, algumas considerações sobre o conceito de formação, estabelecendo uma relação entre a formação humana e a produção de uma obra de arte. Em se tratando de uma metáfora tradicionalmente usada, procurei mostrar as especificidades do processo educativo que o aproximam, mas também o diferenciam da produção de uma obra de arte. A formação do ser humano que, por definição, participa do seu próprio processo formativo, se distingue muito da produção de uma obra de arte com material passivo e inerte.

Num segundo momento, destaquei as diferentes dimensões do ser humano que devem ser objeto do processo formativo, numa perspectiva cartesiana de segmentação e divisão. Tradicionalmente, o processo formativo está focado principalmente na dimensão ética e racional. Estas são, sem dúvida, motivo de destaque em função da grande centralidade do movimento racionalista moderno que culminou no explosivo avanço da ciência e tecnologia. Tanto o racionalismo em si, quanto o desenvolvimento da ciência e tecnologia em particular, trouxeram, de um lado, excepcionais avanços e, de outro, importantes riscos para o ser humano. No entanto, esta segmentação, embora compreensível, rompe a imprescindível integridade do ser

humano, privilegiando apenas o desenvolvimento das dimensões atinentes ao projeto moderno. Primeiro, a razão científica, motora do desenvolvimento material e, segundo, a ética como garantia de sobrevivência frente aos riscos do expandido poder humano.

Em função desta injustificável e comprometedora desintegração do humano, tentei destacar duas dimensões, a meu ver, hoje relegadas ao segundo plano, mas de igual importância às que estão em maior destaque. São elas a dimensão biológica e a dimensão estética. A biológica, absolutamente banalizada, objetalizada e comercializada, perdeu o sentido antropológico do corpo que tanto está nas origens da evolução humana, quanto é o suporte vital do ser humano. A estética, também presente desde os primórdios, como bem testemunham as pinturas rupestres das cavernas ancestrais, perdeu importância e credibilidade porque não corresponde aos critérios de racionalidade cientificista moderna e contemporânea. Como sinalizei no início destas breves considerações, dei destaque à estética por uma opção de momento. Num trabalho futuro pretendo retomar, ampliar e aprofundar esta reflexão com mais detalhe e consistência.

Estas considerações sobre as diferentes dimensões do humano intencionam chamar a atenção para a necessidade da recuperação da imagem integral do ser humano segundo a qual o físico, o ético, o racional e o estético são partes integrantes e não segmentadas do ser humano. Neste sentido, um dos mais importantes desafios hoje postos ao ser humano e à educação é proceder uma recostura, uma reintegração das dimensões separadas do humano no contra curso da especia-

lização e da divisão, próprias do cartesianismo moderno. Na verdade, isto significa elaborar uma nova antropologia que preserva a visão não segmentada do humano e, do ponto de vista da formação, um conceito renovado de educação e das práticas educativas hoje em uso.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: WALTER BENJAMIN. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOHM, David. **Sobre a criatividade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Universidade, cidade e cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

HERBART, Johann Friedrich. **Allgemeine Pädagogik: aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet**. Berlin: Verlag F. Kamp, 1971.

HERRMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERRMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

SCHILLER, Friedrich. **Do sublime ao trágico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

WULF, Christoph. **Antropología, história, cultura, filosofia**. Barcelona: Anthropos, 2008.

## A estética do lixo, cinema e educação

**Alda Regina Tognini Romaguera**

**Helio César Hintze**

**Maria Alzira de Almeida Pimenta**

O objetivo deste capítulo é elaborar questionamentos e desdobrar hipóteses de trabalho sobre o tema 'lixo', na intenção de provocar leituras críticas com educadores e estudantes em torno desta questão, na atualidade. Consideramos este tema como porta de entrada para discutirmos as relações multidimensionais entre o crescente desequilíbrio do vetor de desenvolvimento industrial frente às dinâmicas do mundo natural e a persistente desigualdade econômica que marca fortemente a contemporaneidade. Essa complexa problemática se origina num sistema de valores capitalistas hegemônicos fortemente arraigados em nossa cultura, e se faz atravessar por diversos assuntos: lixo, reciclagem, conservação e preservação do ambiente, sustentabilidade e qualidade de vida. Consideramos estas temáticas particularmente relevantes para a compreensão das múltiplas relações entre sistema produtivo, sociedade, Estado, ambiente e mídia.

Este capítulo almeja contribuir com olhares para o cinema em sua expressão documental e ficcional, na interface com a educação. Compreendemos a atuação dos profissionais a partir da dimensão de educadores ambientais como importantes agentes de transformação da sociedade. Levantamos a hipótese inicial de que, ao exercitar a elaboração de leituras e questionamentos críticos sobre as temáticas aqui abordadas, professores (junto com seus educandos) poderão vislumbrar outras formas de valorizar o meio em que vivem, de viver e de se comportar – e principalmente, de educar(se).

Para este estudo, partimos da seguinte questão: de que diferentes modos o cinema tem abordado a geração, tratamento e destinação do lixo?

A fim de elaborar possíveis vias de respostas a tal questionamento, nossa materialidade foi composta pelos seguintes documentários: *Ilha das Flores* (1989, Jorge Furtado); *Lixo Extraordinário* (2010, Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley); e *A História das Coisas* (2005, Louis Fox).

A escolha de tal *corpus* se justifica por tratar das relações multidimensionais da sociedade com o lixo; por estes filmes receberem importantes prêmios na categoria documental e por terem forte abordagem humanista e social, sem perder as dimensões política, cultural, ambiental, ecológica e econômica.

As categorias de análise dos filmes focaram-se em identificar diferentes aspectos, quais sejam: aspectos estéticos; aspectos do sistema produtivo; a questão da obsolescência programada e do descarte. Buscamos compreender a visão de

mundo, de ser humano, de meio ambiente e de lixo presentes nos filmes analisados.

Por fim, em nossas considerações finais, estabelecemos a crítica conceitual das relações dos temas aqui abordados e propomos diretrizes para a ampliação deste debate.

## Sociedade de Consumo

Afirmar que vivemos na cultura de consumo – ou sociedade de consumo, com Baudrillard (2005) – equivale a enfatizar que “o mundo das mercadorias e seus princípios de estruturação são centrais para a compreensão da sociedade contemporânea” (FEATHERSTONE, 1995, p. 121). O entendimento de tal cultura tem três perspectivas fundamentais: a primeira diz sobre a expansão da produção das mercadorias e da acumulação de bens e locais de consumo; a segunda, sobre a utilização das mercadorias por parte das pessoas para criar vínculos ou possibilitar distinções sociais; e a terceira, refere-se aos prazeres proporcionados pelo consumo e à existência de locais apropriados para a excitação física e os prazeres estéticos (FEATHERSTONE, 1995, p. 31). Além destas três dimensões, podemos apontar um momento especial desta cultura: o descarte e o uso de produtos fabricados a partir de recursos naturais. Tais produtos muitas vezes são utilizados como justificativa para a intervenção na natureza, desconsiderando as pessoas que ficam à margem desse sistema de produção/consumo.

O sucesso na penetração do mercado é característico destes tempos nas sociedades modernas ocidentais (ou ocidentalizadas).

Mas, o sucesso do consumismo não pode se dar sem um importante fator: a produção de lixo. Essa é mais uma regra do mercado: produzir para o lixo, o quanto antes isso for possível. Afinal, seria fisicamente impossível para a sociedade de consumidores amontoar todas as compras que os indivíduos fazem. Psicologicamente também não, e isso aponta para a necessidade do entendimento de que não é apenas de bens materiais que estamos a falar, e nem mesmo do lixo ‘físico’ que resulta de seu descarte. O consumo simbólico é, igualmente, produtor de descarte e lixo. O descarte deve ser realizado para que novas *commodities* possam circular no mercado. Não apenas realizado, mas estimulado a qualquer custo, afinal “a sociedade de consumidores é impensável sem uma florescente indústria de remoção do lixo” (BAUMAN, 2008, p. 31).

O mecanismo de obsolescência programada atua no sentido da imensa e ininterrupta produção de bens materiais ou de serviços: “por uma astúcia da razão mercantil, o que é particular da mercadoria gasta-se no combate ao passo que a forma-mercadoria caminha para sua realização absoluta” (DEBORD, 2004, p. 44). Esse é o motivo pelo qual, ao mesmo tempo em que a produção vai se tornando obsoleta, renova-se, tornando-se uma-outra-a-mesma. Assim, “o advento do consumismo inaugura uma era de ‘obsolescência embutida’ dos bens oferecidos no mercado e assinala um aumento espetacular na indústria da remoção do lixo” (BAUMAN, 2008, p. 45). A pseudodesvalorização das mercadorias, e o descarte de mercadorias pontuais apenas reforçam a sua forma essencial e o espetáculo tira daí sua continuidade. Esse movimento dá força ao mercado como base da socie-

dade contemporânea, determinando em grande medida as subjetividades e as relações sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que o atual arranjo social em função do consumo, longe de se estruturar para a satisfação dos desejos e necessidades humanas, é antes estruturado na produção e estímulo ao desejo do ‘desejar’: num termo – produção de subjetividade capitalista. Desejar é a sua chama, que não se apaga. A satisfação é momentânea, e deve ser desencorajada ao máximo, para que o motor do capitalismo não esfrie. O desejo deve apenas desejar, o capitalismo sabe disso e está estruturado neste sentido, assim “só o desejar é desejável – quase nunca sua satisfação” (BAUMAN, 2001, p. 103).

## **Análise Crítica de Discursos**

Inicialmente, nos alicerçamos com Fairclough (2008), numa ideia dialética de discurso: ele representa e significa a realidade moldando-a, mas é igualmente moldado pelas práticas discursivas que se refletem nas práticas sociais cotidianas. Com isso, queremos dizer que a linguagem do cinema é um dos discursos possível para a construção de nossas visões de mundo. Ora, neste aspecto, a linguagem possui três funções: chamamos de função identitária os modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; de função relacional, os modos como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; e de função ideacional, “os modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

Ainda com este autor, enfatizamos que o discurso é constituído por agentes sociais, ao mesmo tempo em que constrói realidades. Isso se dá por meio de acordos hegemônicos e ideológicos, logo não há comunicação histórica e socialmente desinteressada. Toda comunicação é, de fato, um processo de “persuasão” (FIORIN, 2005, p. 75). Compreender isso é fundamental para podermos empreender qualquer análise dos discursos dos filmes aqui estudados.

A Análise Crítica de Discursos (ACD) de acordo com Fairclough (2008) e Dijk (2008), é um tipo de análise de discurso que procura mostrar estruturas e conexões que não estejam aparentes, mas subentendidas, de difícil percepção nos textos que ela analisa. Ela estuda “os modos como as estruturas específicas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social” (DJK, 2008, p. 116). Neste caso, a ‘dominação social’ é o paradigma do status quo que condiciona o consumo e produção de bens (e, o inevitável descarte) que gera o lixo, problema central deste estudo.

Desta forma, o discurso analisado não é considerado mero objeto autônomo, mas fruto de “uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação social, cultural, histórica e política” (DJK, 2008, p. 12). O que chamamos de ACD é uma série de procedimentos e técnicas de análises da comunicação. Ela “baseia-se na abordagem de problemas sociais, considerando que relações de poder são discursivas [...e] deve servir à interpretação e à explanação dos fatos” (DJK, 2008, p. 115).

## Análise fílmica

O que significa analisar um filme? Quais os pressupostos de tal prática? Como devemos proceder para realizar tal tarefa? A análise fílmica pode ser considerada como uma metodologia que busca a compreensão do filme. É necessário afirmar que não há uma metodologia universalmente aceita para tal análise, de acordo com Aumont & Marie, (1999). Assumimos que “analisar um filme é sinônimo de decompor um filme” (PENAFRIA, 2009, p. 1). Para tanto, é necessário cumprir duas etapas importantes: descrever e interpretar o filme Vayone & Golliot-Lété, (1994). Descrever significa decompor este filme em partes compreensíveis, e interpretar significa estabelecer relações entre as partes decompostas. Neste sentido, o objetivo de uma análise fílmica é “explicar/esclarecer o funcionamento de determinado filme e propor-lhe uma interpretação” (PENAFRIA, 2009, p. 1). Depois de decomposto e interpretado o filme é hora de recompor o filme, agora com uma compreensão mais apurada das relações de suas partes internas. Esse exercício visa a uma melhor apreensão da mensagem do filme.

Quando unimos a análise crítica de discurso com a análise fílmica temos um poderoso instrumento de ‘leitura’ dos filmes-objetos de nossos estudos. Ao fazermos a crítica do filme, buscamos “determinar o seu valor em relação a um determinado fim (o seu contributo para a discussão de um determinado tema, a sua cinematografia, a sua beleza, a sua verdade, ...)” (PENAFRIA, 2009, p. 2). Ora, identificar o contributo de um filme para a discussão do tema ‘lixo’ é exatamente nosso propósito.

Trazemos aqui possíveis conexões entre cinema e educação, entendendo que estas aproximações são possíveis e potentes para colaborar com a discussão sobre a temática do lixo na atualidade, por configurarem-se enquanto questões relevantes aos debates escolares. Tal relevância se deve ao fato de que, em uma sociedade voltada para o consumo, a geração e destinação do descarte tendem a ser esquecidos, ocultando sua função na cadeia produtiva e seus efeitos em nossos ambientes e sociedades.

Pensar com as imagens produzidas no cinema, considerando as escolhas dos cineastas, a montagem das cenas, os planos, enfim todo o aparato de filmagem e direção produz um conjunto ao qual denominamos filme. Filme, neste contexto, é um conjunto de elementos sonoros, luminosos, e narrativos em movimento que nos afetam pelos sentidos, numa comunicação que captura ao mesmo tempo nossa atenção e imaginação. Uma película, em plano bidimensional, que nos insere em um estado de espera e receptividade, nos tornando expectadores. Durante uma projeção, somos capazes de sentir as emoções das personagens, projetando-nos para dentro da tela, esquecendo por um tempo a realidade imediata.

Os três exemplos em linguagem documental, aqui apresentados, querem ressaltar que a dimensão estética traz potentes contribuições para debater a temática do lixo, tomando-a como uma questão socioambiental complexa. Esta escolha nos provoca a perguntar: o que nos dizem essas imagens que problematizam a relação humana com o descarte?

Vamos conhecer as três narrativas.

## • Ilha das flores

O documentário ficcional apresenta o percurso de um tomate, desde sua produção até seu consumo final. Neste caso, a peculiaridade do percurso é que o consumo final do tomate será realizado por uma criança que vive num lugar chamado “Ilha das Flores” nos arredores da cidade de Porto Alegre. Este local é o depósito de grande parte do lixo da cidade. O tomate plantado por um japonês é vendido para um mercado. Neste mercado, uma consumidora compra um quilo de tomates, no entanto, um deles não está ‘em condições de ser comido’ por sua família e vai para o lixo. A partir daí, ele chega, via caminhão do lixo para a Ilha das Flores. O local onde o lixo é depositado é uma propriedade privada. Seu dono alimenta seus porcos com esses restos de comida.

Em volta dessa propriedade, há um grande número de pessoas que buscam por alimentos. Após os porcos se alimentarem, os empregados do dono do lugar abrem as portei­ras da propriedade por cinco minutos para cada grupo de dez pessoas, para que elas possam recolher para si, o que não foi adequado à alimentação dos porcos. Eis o fim do ciclo do tomate apresentado pelo documentário.

A narrativa documental assume aqui um tom direto e didático, sem tom emotivo; não obstante, o narrador utiliza o recurso da ironia como figura de linguagem em diversos trechos ao longo do filme. Outro recurso é a apresentação dos números ao mesmo tempo em que são narrados, aparecendo por escrito na tela, imprimindo ênfase aos dados quantitativos que perpassam este problema social.

O principal ponto de vista do filme é apresentar o absurdo da situação daquelas famílias que alimentam-se do lixo, numa condição destituída de liberdade. Outro ponto de vista importante é a apresentação do trajeto (e das interrelações) do tomate ao longo de toda sua cadeia de produção-consumo-descarte.

O 'ator' principal do documentário é um tomate. Esse é o produto focado e perseguido em todos os momentos de sua trajetória 'da colheita ao descarte'. O documentário tem um forte apelo estético, pois procura ambientar o percurso do tomate em todas as dimensões da cadeia produtiva (produção, consumo, descarte, novo consumo). A partir dos diversos momentos do documentário é possível perceber as condições dos diversos grupos humanos pelos quais o tomate passa em sua 'saga'.

Cenas principais do filme:

No início do documentário, a produção de tomates – neste momento, o narrador trabalha a afirmação do ser humano como diferente das demais espécies (apontando o telencéfalo altamente desenvolvido + movimento de pinça dos dedos como seus diferenciais).

Na sequência é desenvolvido o argumento sobre o uso do dinheiro – lucro (o narrador descreve a venda dos produtos de Dona Nete – a consumidora, e a cadeia que o dinheiro faz desde a produção das mercadorias até os diversos níveis de consumo).

O documentário apresenta o supermercado – compra e venda do tomate: neste momento, o tomate é comprado por Dona Nete, junto da carne de porco para um almoço em família.

Residência – consumo da família e descarte do tomate não apropriado. Um dos tomates não está em condições de con-

sumo, e Dona Nete o descarta. Passa a narrar a ideia de lixo, como sendo tudo o que é produzido pelo ser humano e não tem condições para ser usado; esse lixo é transportado até a Ilha das Flores.

Ilha das Flores: após a não seleção do tomate pelos funcionários do dono do porco, esse alimento está ‘disponível para os seres humanos,’ os quais na ordem de prioridade estão abaixo dos porcos.

Encerramento do documentário com o texto:

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de materiais orgânicos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda<sup>1</sup>.

Do ponto de vista da análise do sistema produtivo, o filme consegue apresentar uma boa perspectiva de toda a cadeia, incluindo os momentos que ficam para além da possibilidade da visão do consumidor, no caso, o novo ‘consumo’ após o descarte: o consumo do tomate, mas o consumo do tomate

---

<sup>1</sup> Texto do documentário “Ilha das Flores” disponível na íntegra em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=59>>. Acesso em: 11 out. 2015.

enquanto lixo. Outra característica do filme é acrescentar dados e informações, especialmente, inter-relações de elementos aparentemente díspares tais como: a humanidade dos judeus, a construção da bomba atômica, a questão do dinheiro, a problemática do Césio no lixo de Goiânia, entre outros temas.

Seguindo uma estética documental, mas ficcionando a realidade, *Ilha das Flores* nos transporta ao mundo de um lixão pela ótica de um tomate. Descarte, ironia, ciência e choque de realidade nos convidam a suportar a vida subumana que submete pessoas a uma condição inferior aos porcos<sup>2</sup>. Aqui não há disfarces, nem apaziguamento de consciência: somos chamados a encarar a fome, a sujeira, o mau cheiro, os horrores criados pela interdependência de uma cadeia produtiva perversa e intencionalmente criminosa. Não há flores na Ilha das Flores. Nem escape para tal condição.

Consideramos importante, para ampliar esta reflexão, observar as questões colocadas pelo curta-metragem sob outro ponto de vista. O documentário: “Ilha das Flores depois que a sessão acabou” (<https://youtu.be/Ch-LIsnG9Wc>), relata a opinião dos moradores da Ilha Grande dos Marinheiros, local em

---

<sup>2</sup> Importante ampliar esta discussão a partir de outro ponto de vista, que apresenta uma crítica ao filme: *Ilha das Flores: depois que a sessão acabou*. O Editorial J foi até a Ilha dos Marinheiros, local onde o curta-metragem *Ilha das Flores* foi realizado, e conversou com moradores que foram personagens do filme há 22 anos. A equipe entrevistou também especialistas em cinema para investigar o legado da produção que ganhou prêmios nacionais e internacionais pela linguagem inovadora e a crítica social: <https://youtu.be/Ch-LIsnG9Wc>. Acesso em: 11 out. 2015.

que o curta-metragem Ilha das Flores foi realizado há 28 anos. A equipe do Editorial J (laboratório de jornalismo convergente da Famecos/PUCRS), coordenado pelos professores Fabio Canatta e Alexandre Elmi, apresenta uma crítica ao Ilha das Flores, entrevistando “especialistas em cinema para explicar o funcionamento da narrativa peculiar do filme. A ideia era investigar o legado da obra, tanto social quanto artístico. A fama de Ilha das Flores, o filme, contribuiu para melhorar a vida dos ilhéus? A estética do filme influenciou as produções posteriores do gênero?” (<http://www.pucrs.br/famecos/editorialj/>).

- **Lixo extraordinário**

O filme inicia-se com a apresentação de Vik Muniz, artista plástico brasileiro e protagonista deste filme. Ele trabalhará com materiais que tem ligação com as pessoas, produzindo obras de arte a partir das imagens dos ‘catadores de material reciclável’, eufemismo para catadores de lixo, a partir do próprio lixo do Jardim Gramacho (transformar materiais em ideias, é a sugestão do artista).

Filmado ao longo de dois anos (agosto de 2007 a maio de 2009), Lixo Extraordinário acompanha o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro. Lá, ele fotografa um grupo de catadores de materiais recicláveis, com o objetivo inicial de retratá-los. No entanto, o trabalho com esses personagens revela a dignidade e o desespero que enfrentam

quando sugeridos a reimaginar suas vidas fora daquele ambiente. A equipe tem acesso a todo o processo e, no final, revela o poder transformador da arte e da alquimia do espírito humano<sup>3</sup>.

Tema(s) do filme: lixo, estética, reciclagem, desigualdade, preconceitos. Vik Muniz narra o filme como experiência pessoal; há diálogos em português e em inglês; há apelo emotivo durante o filme.

Cenas principais do filme:

Jardim Gramacho: o artista plástico tem os primeiros contatos com os 'catadores de material reciclado', que se recusam a ser identificados como 'catadores de lixo'. Todo o dinheiro que as obras de arte retornaram foi doado à associação dos catadores de recicláveis de Gramacho.

Durante todo o filme, são apresentados enfoques das vidas dos catadores. Esse apelo é muito nítido, procurando ressaltar a humanidade das pessoas que lá trabalham e que, na cadeia produtiva (elas estão após o descarte, ou seja, são invisíveis ao processo) elas têm seu papel e importância. Mas, para além disso, a afirmação constante é: elas são seres humanos.

Montagem das imagens dos catadores a partir dos materiais do lixão. Centro da questão estética do documentário na qual Vik Muniz passa a produzir as imagens dos catadores a partir do material por ele selecionado.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.lixoextraordinario.net/filme-sinopse.php>>. Acesso em: 27 set. 2015.

Leilão das obras: O segundo ponto mais alto do documentário é a apresentação das obras em leilões no exterior e seu sucesso sendo revertido em dinheiro para a comunidade.

Em primeiro lugar, é interessante notar a tradução do nome do documentário. Em inglês, o documentário chama-se *Wast Land*, ou seja, Terra do Desperdício, do Lixo. Em Português, ganha o título de “Lixo Extraordinário” – ora, extraordinário é aquilo que é fora do comum, e em português tem uma conotação bastante positiva, parecendo inverter o sentido do título em inglês. Este filme tem como característica básica apresentar a trajetória do lixo dispensado no aterro de Gramacho até se transformar em arte pelas mãos do artista plástico Vik Muniz.

O documentário tem forte apelo moral e procura apontar a possibilidade da mudança da vida das pessoas a partir de iniciativas pessoais. A transformação do lixo em obras de arte é a base estética do documentário.

As obras de Vik Muniz no filme “Lixo Extraordinário” mesclam arte com questões sociais; em uma das falas do filme, o artista define arte como “a junção de uma matéria com uma ideia”. Tal mistura tem efeito pela eloquência grandiosa de imagens que misturam múltiplos materiais com foto montagem. Catadores de materiais recicláveis posam para fotos e este gesto causa uma transformação: se antes eram gente do lixo, agora são personagens de uma estetização do descarte. Em coloridas cenas, assistimos o despejo de lixo em profusão, cujo destino no aterro será o retorno para o mundo do consumo.

Vik Muniz parece nos perguntar: É possível extrair o belo do feio? Da pobreza, do mau cheiro, do fim da linha, de uma

gente que vive da catação dos restos, que come lixo, o desejo de um artista que declara: “quero cada vez menos; tive que comprar muita bobagem para querer cada vez menos coisas materiais”. Viver uma suspensão da realidade, experimentar outra condição, escolher diferentes modos de continuar, depois de olhar-se num quadro na parede.

A alegoria que nos remete à revolução francesa, pela recriação do assassinato de Marat, encenado por Tião, parece ironizar a emblemática trilogia Liberdade – Igualdade – Fraternidade... As lutas desta categoria de trabalhadores faz pano de fundo para as cenas... A beleza dos corpos, ali tomados como cenário no lixo e do lixo, compõe a segunda alegoria do filme, ao nos transportar para uma estética carnavalesca, para ser assistida de longe, vista em imagens estáticas. Não cheiram, não ferem, não doem. Triste beleza que extrai das cores e formas uma falsa sensação de harmonia, beleza fria, feia, natureza morta, feita de zumbis de uma sociedade que consome...

Por fim, após o sucesso desse documentário, a Coca Cola Company fez uma série de pequenos ‘documentários-publicidade’ intitulados “Cada garrafa tem uma história” nas quais a empresa se utiliza da imagem de ‘catadores de material reciclável’ – a exemplo do Tião do Lixo Extraordinário<sup>4</sup> - para fazer publicidade de suas garrafas recicláveis, apresentando uma incrível inversão discursiva: aquilo que era lixo (o problema ambiental do descarte da garrafa pet) em ‘história’ – a relação

---

<sup>4</sup> Exemplo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B0YROCJnAYU>>. Acesso em: 27 set. 2015.

deste mesmo material (a garrafa pet) e os catadores. Os grandes produtores da sociedade e cultura de consumo convertem, assim, a mensagem do documentário Lixo Extraordinário (a busca da dignidade para os catadores do Gramacho) em peça publicitária para vender mais de seus produtos e realimentar a máquina.

- **História das Coisas ou ‘A história que não quero ouvir’**

Os dois filmes anteriores nos tocam, especialmente, porque apresentam a realidade brasileira. Apesar do que mostram também acontecer em outros países com as mesmas mazelas (baixa escolarização, alto índice de corrupção, entre outros), a distribuição de lixo, de Ilha das Flores, estava localizada no estado do Rio Grande do Sul e o ‘lixão’, de Lixo Extraordinário, no estado do Rio de Janeiro. É conhecido que os países mais desenvolvidos estão um pouco à frente e, portanto, seus cidadãos não precisam viver do lixo.

O filme americano ‘A História das Coisas’, por sua vez, discute um problema que afeta todo o mundo. Se nos dois anteriores há uma separação entre os que produzem e os que vivem do lixo, o terceiro coloca todos em condição de igualdade porque vai a raiz do problema: o modo de produção. Ele desvela a dinâmica destrutiva a qual estamos submetidos. E neste sentido, a reflexão proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente: ‘Crise ambiental ou crise civilizatória?’ ganha maior densidade. A questão que se coloca é preservar o meio

ambiente ou preservar a humanidade da forma como produz e consome os bens? Tendo o modo de produção tamanha relevância por seu caráter ordenador da vida moderna, qualquer mudança passa pela educação.

De onde vem e para onde vão as coisas que consumimos em nosso dia-a-dia? Essa pergunta, aparentemente simples, serviu de motivo para Annie Leonard buscar entender mais sobre o “caminho” percorrido pelos objetos da produção ao descarte. Ela descobriu e nos alerta, no curta-metragem “A História das Coisas”, que o conhecido processo iniciado com a extração, antes da produção, seguido pela distribuição, depois o consumo que, em seguida, leva ao descarte, é mais complexo e está em crise.

A crise se deve a esse sistema de produção usar recursos finitos como se fossem infinitos. A questão, por sua vez, está nos limites que a própria natureza coloca à produção de bens e, conseqüentemente, ao consumo destes pelos homens. Esse limite precisaria ser considerado para garantir a vida no planeta e diminuir o impacto da ação humana nele. Entretanto, os homens do poder: governantes e empresários se locupletam em uma dinâmica mais que exploratória, ou seja, predatória. Junte-se a isto, a alienação da significativa parte da população, que ignora essa dinâmica e, ainda, a complacência de outros que, mesmo sabendo do processo destrutivo, se permitem o silêncio e a inação.

No filme, o desenho de traçado simples ganha força ao mostrar: os governos submetidos às grandes corporações; os cinco planetas necessários para superar a desigualdade de consumo dos recursos dominada pelos Estados Unidos da América

(EUA); a mistura de produtos sintéticos e tóxicos a materiais naturais gerando produtos contaminados com os neurotóxicos, entre outros. O filme traz fatos e denúncias contundentes que nos desvelam uma realidade tão preocupante, que muitos preferem, simplesmente, não ver.

No filme, há um claro posicionamento contrário ao modo de produzir os bens de consumo, que leva ao consumo desenfreado dos recursos naturais e, conseqüentemente, à extinção de florestas e à superpesca, por exemplo. Criticando práticas deletérias de seu próprio país, Annie Leonard expõe a matemática perversa por trás do eufemismo: ‘exteriorização dos custos da produção’. Ela pressupõe o uso de matéria-prima e mão-de-obra muito baratas: metal, da África; petróleo, do Iraque; plástico, da China e montagem, no México.

Para tratar de outro pilar desse modo de produção, a obsolescência programada (e sua variação, a *obsolescência percebida*), ela observa que, neste sistema, o valor das pessoas é medido pela capacidade de consumo. Para alimentar o consumo, as coisas viram lixo em seis meses. Segundo o filme, essa realidade foi planejada, pois em 1928, a revista de publicidade *Printer’s* escreve: “um artigo que não se desgasta é uma tragédia para os negócios”.

Durante seus vinte e um minutos, o filme nos inquieta com muita informação e crítica. O resultado é um desconforto fruto, principalmente, da dificuldade de vislumbrar saídas. Filme para suscitar discussões e debates.

## Considerações Finais

A perspectiva consumista deve ser encarada como um problema complexo, inserido nas dimensões política, cultural, ambiental, ecológica e econômica. Defendemos aqui a ideia de que a cultura de consumo na qual estamos imersos tem como característica básica a produção que visa ao descarte.

A sociedade contemporânea, por meio dos discursos e da ação do 'mercado', é marcada pela promessa da felicidade, fundamento último destes tempos e dádiva terrena (não é mais necessário esperar pelo céu e a vida ulterior). O consumo é sua conduta social e seu caminho rumo à realização da felicidade. O agente do processo é o indivíduo, consumidor. As sociedades contemporâneas se autoproclamam como as únicas detentoras dos meios para a sua realização, na seguinte equação: quanto mais desejos, mais possibilidades de satisfação. Estas se dão por meio do 'mercado', dizem seus *experts*. Quanto mais satisfações realizadas, mais felicidade. O que nunca fica esclarecido é que um desejo não satisfeito significa frustração. Então, ela é, paradoxalmente, produtora de felicidade e frustração. O que também não fica claro, é que cada satisfação realizada traz consigo o gérmen da insatisfação.

No ritmo alucinante da atualidade, isso se torna um turbilhão existencial. Por meio do mercado, a pós-modernidade nas sociedades contemporâneas torna-se uma constante apologia ao absurdo do consumo praticamente sem fronteiras e à negação de suas consequências, tornando 'uma vida feliz' – leia-se uma vida plena de consumo – em seu valor mais característico, seu valor supremo.

Ao propormos pensar a respeito da estética do lixo na aproximação entre cinema e educação, nos deslocamos desta referência de vida feliz para o espaço de discussão sobre a geração do lixo e do descarte considerando que, nesta direção, teremos chances de construir uma sociedade mais cuidadosa para com aquilo que já propunha Guattari:

Só uma articulação ético-política — a que chamo eco-sofia — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 1990, p. 7).

Aos educadores cabem reflexões sobre a temática do lixo (que nos afeta enquanto cidadãos em todas as dimensões de nossa existência), abrindo questionamentos e novas hipóteses de trabalho para serem exploradas em sala de aula (e fora dela) por eles e seus educandos. O cinema, com seu apelo midiático (sons, cores, ritmo, etc.) pode ser ferramenta útil para tais e quais propósitos.

## Referências

AUMONT, J.; MARIE, M. **L'analyse des films**. Nathan. 2. ed. 1999. [original, 1988].

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2005.

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

BAUMAN, Z. **Vidas para consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DIJK, T. A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UnB, 2008.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e modernidade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

FIORIN, J.L. **Elementos de análise de discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

A HISTÓRIA das coisas. (EUA, 2005, Louis Fox). Documentário (21 min.).

ILHA das Flores. (Brasil, 1989, Jorge Furtado). Documentário (13 min.).

LIXO Extraordinário. (Brasil; Reino Unido da Grã Bretanha; Irlanda do Norte, 2010, Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley). Documentário, 94 min.

PENAFRIA, M. Análise de filmes - conceitos e metodologia(s). In: CONGRESSO SOPCOM. 6., 2009.

VANOYE, F.; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.

## Educação no cotidiano das cooperativas de reciclagem

Daniel Bertoli Gonçalves

Um dos maiores desafios que a humanidade precisará superar para alcançar a tão almejada sustentabilidade socioambiental está na gestão dos resíduos gerados pelas mais diversas atividades humanas. Nesse sentido, muitas propostas têm sido discutidas e implementadas ao redor do mundo, como é o caso da reciclagem de resíduos sólidos, apontada por alguns autores como uma das soluções mais promissoras para tal categoria de resíduos.

Nas empresas, o gerenciamento de resíduos sólidos tem alcançado resultados expressivos com a separação, identificação, encaminhamento e venda dos materiais inservíveis, gerando lucro. Diferentemente, a gestão de resíduos sólidos urbanos, originados das residências e instalações públicas, ainda é uma atividade deficitária, que apresenta grandes desafios a serem superados. Dentre eles é possível citar: a correta separação dos materiais pela população, as dificuldades na implementação de programas de coleta seletiva, as dificuldades na identificação,

acionamento, manejo, transporte, e destinação dos materiais, e até mesmo falta de estimativas corretas sobre os volumes produzidos. Entre outras razões, tal fato tem contribuído para que a reciclagem dos resíduos sólidos urbanos continue defasada em comparação com os resíduos industriais.

No município de Sorocaba, interior do estado de São Paulo, assim como em grande parte do país, as iniciativas de reciclagem partiram de uma fração marginalizada da população, rotulada como “catadores de lixo”, que desde a década de 1980 encontravam no processo de recolhimento e venda de metais, papéis e garrafas de vidro, os recursos para o sustento de suas famílias. Com o passar dos anos e com a diversificação dos processos de reciclagem, tais trabalhadores informais foram buscando formas de melhorar sua situação social, trabalhista e econômica, e assim, no vazio gerado pela ausência da atuação do poder público, a constituição de associações e cooperativas de “reciclagem” foi a saída.

Atualmente, o serviço de coleta seletiva está dividido em regiões onde atuam três cooperativas apoiadas pela prefeitura municipal, que atendem cerca de 25 mil residências, com o recolhimento de 330 ton/mês de resíduos. Em 2016 a Cooperativa de Trabalho dos Catadores de Material Reaproveitável de Sorocaba - CATARES, juntou-se a Cooperativa Reviver para formar a “Central de Reciclagem”, que atende as Zonas Central, Sul, Noroeste e Nordeste. A Central atua com 60 cooperados, responsáveis por coletar e triar aproximadamente 200 ton/mês de resíduos. Já a Cooperativa de Reciclagem de Sorocaba – CORESO, possui cerca de 78 cooperados, responsáveis por

coletar e triar aproximadamente 130 ton/mês de resíduos das Zonas Norte, Oeste e Leste.

Tais cooperativas receberam do poder público municipal toda a infraestrutura necessária para seu funcionamento, incluindo 13 caminhões que percorrem os bairros. Há também uma parceria com o IESA (Instituto de Educação Socioambiental), que produz sabão ecológico a partir da reciclagem do óleo de cozinha (SPINOSA, 2012).

Ao longo dos últimos anos, questões ambientais como poluição, extinção de espécies, esgotamento de recursos e mudanças climáticas, passaram a ser frequentemente debatidas nas escolas e universidades do município, dando origem a diversos eventos, simpósios, manifestações populares, assim como na criação de cursos em diferentes níveis de formação, como na área de gestão e de engenharia ambiental, e mais recentemente mestrados e doutorados.

A Universidade de Sorocaba – Uniso, pioneira nos estudos ambientais na região, também foi responsável pela fundação da primeira cooperativa de reciclagem de Sorocaba, a CATARES, criada em 2001 a partir da organização de um pequeno grupo de “catadores de recicláveis” que já atuavam nas ruas do município.

No final do ano de 2015, os cooperados da CATARES tinham uma renda média mensal de aproximadamente R\$1.300,00, e contribuía para que cerca de 50 toneladas de resíduos deixassem de ir para o aterro sanitário, encaminhando-os para a reciclagem e para o reaproveitamento.

Apesar da remuneração acima da média, a constatação da alta rotatividade de cooperados despertou o interesse de alguns

docentes e estudantes da Uniso para a questão, que foi estudada entre os anos de 2015 e 2016.

Os resultados desses estudos indicaram a necessidade de melhorias técnicas e organizacionais que objetivassem o bem estar desses trabalhadores nas atividades desempenhadas na cooperativa, e que aumentassem suas perspectivas de desenvolvimento pessoal, financeiro e sua autoestima.

O presente capítulo é resultado de um desses trabalhos, que busca discutir qual papel a informação e a educação ambiental desempenham no cotidiano de trabalho destes coletores de recicláveis.

A proposta de ação da pesquisa pautou-se pela integração da Universidade com a comunidade, compartilhando saberes e redefinindo os rumos de sua parceria e, de fato, efetivando-a. Uma proposta que alinha-se com as de outros educadores que entendem que a educação deve servir para melhorar a formação dos cidadãos e assim, a vida em sociedade, dentre eles, podemos citar Paulo Freire, Bernard Charlot. A influência crescente dos avanços científicos e das novas tecnologias no modo de vida atual tem demonstrado cada vez mais a importância de combinar, no conjunto de saberes oferecidos pela escola, o conhecimento organizado com a formação de um pensamento crítico.

O presente estudo utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa, com pesquisa de caráter exploratório descritivo, sustentada em base de dados bibliográficos e visitas in loco. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objetivo aproximar-se do tema, criando maior familiaridade em relação ao fato ou fenômeno.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa descritiva, observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos variáveis, sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. Dessa forma, busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos, do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Enquanto a primeira fase caracterizou-se por um levantamento de dados bibliográficos na literatura disponível, em relatórios técnicos e no site da prefeitura de Sorocaba-SP, a segunda fase envolveu visitas in loco na cooperativa, bem como reuniões com seus gestores, visando identificar o fluxo dos resíduos, o funcionamento da coleta e do galpão, bem como as principais dificuldades encontradas, sendo que a coleta de dados se deu através de registros fotográficos e relatórios.

## **Educação Ambiental e Coleta Seletiva**

O manejo dos resíduos sólidos urbanos para a maioria dos municípios brasileiros, ainda se constitui em um grande problema, e a conquista de um panorama mais adequado, passa sem dúvidas por uma ação conjunta de toda a sociedade brasileira, incluindo setor público, sociedade civil organizada, instituições de ensino, cooperativas de catadores e a sociedade em geral.

A implantação dos novos marcos legais para a prestação dos serviços de saneamento, entre os quais os de manejo de resíduos sólidos, definidos pela Lei do Saneamento Básico Nº 11.445/07, ainda não surtiram o efeito esperado. Muitos municípios brasileiros ainda dispõem seus resíduos de maneira inadequada, gerando uma série de problemas, como: contaminação dos corpos d'água superficiais e subterrâneos, fomento a geração de trabalho de adultos e crianças em condições degradantes, e existência da coleta seletiva informal, entre outros problemas que ocorrem pela falta de um planejamento adequado para o setor dos resíduos sólidos (LIMA, 2007).

Para Oliveira Neto, Petter e Cortina (2009), em países em desenvolvimento os aterros sanitários deverão continuar como alternativa de disposição por muito tempo, a despeito dos esforços relativos à melhora de sistemas de coleta seletiva e outras formas de diminuição da quantidade de resíduos gerados. No Brasil, colabora para esta realidade, o fato de que a população cresce em média 1% ao ano e a geração dos resíduos domésticos 3%.

Ao mesmo tempo, a separação de resíduos na fonte visando a coleta seletiva tem aumentado no Brasil nos últimos anos, sendo que a coleta seletiva do tipo porta a porta, começou a se tornar praticamente uma obrigação do município e da municipalidade, de modo a tornar a gestão de resíduos mais preocupada com aspectos como: escassez de recursos naturais, esgotamento de locais de destinação final de lixo e criação ou reforço da reciclagem como atividade econômica e geradora de trabalho e renda. Segundo a última Pesquisa Nacional de Saneamento Básico, eram 994 (de um total de 5.564) os mu-

nicípios que operavam programas de coleta seletiva no país em 2008 (IBGE, 2010). A Política Nacional de Resíduos Sólidos N° 12.305 aprovada em 2010, também aponta na direção do aumento da coleta seletiva no Brasil, inclusive colocando a obrigação do cidadão comum em participar de programas implantados (BRASIL, 2010).

A montagem de um sistema de coleta seletiva num município é uma tarefa complexa. Um dos motivos é que pode já haver iniciativas de coleta de, ao menos, alguns tipos de resíduos. Essas iniciativas geralmente estão atreladas a um comércio de sucatas local ou regional que recebe resíduos de clientes, que podem ser desde oficinas mecânicas, fábricas, catadores, cidadãos em geral, escolas etc. Estas não devem ser desestimuladas pelo sistema a ser empregado, pelo contrário, devendo, na medida do possível, serem incorporadas a ele. Caso não seja possível incorporar todas as iniciativas de coleta seletiva existentes, estas devem ser respeitadas para que o sistema municipal não as atrapalhe.

Quando a municipalidade decide implementar um programa de coleta seletiva no município, deve também ser feito um estudo cuidadoso visando dar capilaridade ao sistema, de modo que todos os geradores possam participar separando e encaminhando para a reciclagem a maior parte possível dos resíduos. Caso sejam detectadas regiões em que nenhuma atividade de coleta seletiva possa ser incorporada ao sistema, novas iniciativas devem ser nucleadas.

Uma das opções para a implantação de um sistema municipal de coleta seletiva é a contratação de uma ou mais empresas

para passar periodicamente em pontos de entrega estabelecidos ou de porta em porta. Nesses casos, a remuneração pela comercialização dos resíduos separados e eventualmente beneficiados pode contribuir para a sustentação do programa. A incorporação das iniciativas de coleta seletiva existentes, nesse caso, pode se limitar, por exemplo, à contratação de catadores de resíduos autônomos para trabalharem na(s) empresa(s).

Outra opção seria favorecer a criação de cooperativas de catadores que poderiam ser auxiliadas pelo poder público numa primeira instância, mas que devem buscar, com o tempo, a autosustentabilidade financeira com a venda dos resíduos coletados no município (DO CARMO; OLIVEIRA, 2010).

Grossi e Valente (2001) consideram que os catadores de materiais recicláveis organizados permitem a reconciliação do ser humano-natureza, numa perspectiva socialmente justa, sanitariamente correta e economicamente solidária.

Por outro lado, o sucesso do processo de reciclagem de resíduos sólidos urbanos depende, fundamentalmente, de uma separação e de um tratamento adequados dos resíduos por parte de seus geradores, o que requer um trabalho de educação ambiental da população que tem sido feito de forma muito precária na maior parte dos municípios brasileiros.

Para Carvalho (2004) o envolvimento da comunidade fortalece os objetivos do desenvolvimento sustentável que para ser alcançado, depende de planejamento e do reconhecimento de que os recursos naturais são realmente finitos.

A educação para a cidadania é uma maneira de motivar e sensibilizar o ser humano a participar da promoção da qualidade de

vida e cabe a educação ambiental o compromisso de promover o desenvolvimento sustentável. Segundo o mesmo autor, é a ferramenta que proporciona sensibilidade na comunidade alvo das ações interventoras; ela subsidia conhecimento sobre a problemática da geração e do descarte inadequado do lixo, favorecendo a técnica à prática no caso da coleta seletiva e da reciclagem.

A Lei nº 9.795 de 1999 que institui a Política Ambiental Nacional explicita a necessidade da Educação formal e não formal. Seja no âmbito da escola formal, ou na organização comunitária, a Educação Ambiental busca provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a “sensibilização à crise ambiental e à urgência em mudar os padrões de uso dos bens ambientais” quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito.

Os componentes reflexivos da Educação Ambiental são tão importantes quanto os elementos ‘participativos’. “Ela deve procurar favorecer e estimular uma ‘nova aliança’ entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos, que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua conveniência e sobrevivência com dignidade” (REIGOTA, 1994, p. 10).

É necessário que as pessoas adquiram consciência sobre a gravidade de questões como a do lixo produzido pela sociedade e como este fator polui o planeta e a vida no cotidiano. Neste contexto faz-se de extrema importância que as pessoas sejam motivadas a terem uma participação ativa para a solução de problemas causados pelo excesso de lixo no ambiente.

Quando imbuídos desse conhecimento, o próprio catador de resíduos passa a ter maior noção da importância do seu trabalho

para o meio ambiente, apesar do fato de que a maioria quase sempre foi “empurrada” pela desigualdade social e pelo desemprego para esta forma de trabalho. Portanto, não basta apenas organizá-los em grupo, mas tornar acessível a Educação Ambiental de forma a ressignificar o seu trabalho (SPINOSA, 2012).

Nesse sentido, Reigota (1994) afirma que a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido em que ela “reivindica e prepara os cidadãos para exigir e construir uma sociedade mais justa e ética nas relações sociais e com a natureza”.

“O cidadão educado ecologicamente reconhece o trabalho do catador e procura ser participativo” na questão de “dignificar” as condições em que esses agentes ambientais trabalham. A coleta seletiva mostra-se uma ação essencial no processo de reciclagem e a figura do catador um elemento primordial para a consolidação desta (SPINOSA, 2012, p. 42).

Ainda segundo Spinosa (2012, p. 53), é preciso trabalhar mais intensamente o aspecto humano desses trabalhadores, realizando ações afirmativas para dignificar o próprio local de trabalho, intensificar as ações de Educação Ambiental no âmbito formal e não formal. “Dentro do nível civilizatório em que nos encontramos, a inclusão precisa ir além do trabalho uniformizado, para situações de qualidade de vida essencial a todos os seres humanos”.

## As Cooperativas de Reciclagem

O Cooperativismo, segundo Becho (2002), é uma forma de ajuda mútua e cooperação. A cooperativa é uma associação de

pessoas, que se unem de forma voluntária, com o objetivo de maximizar as aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, tendo como meio para este fim, uma entidade de propriedade conjunta chamada cooperativa, gerida de maneira democrática. Essa forma de organização permite que um grupo de pessoas, com mesmo objetivo, através de cooperação mútua, com a união de trabalho e recursos, desenvolva melhorias sociais e econômicas com maiores e melhores resultados.

O surgimento do Cooperativismo data de 1844, em Manchester (Inglaterra). Segundo Coopeder (2007), o cooperativismo foi uma alternativa econômica, frente ao capitalismo ganancioso que os grupos estavam sendo submetidos, com altas jornadas de trabalho e baixos salários, dando origem ao sistema cooperativista.

Já no Brasil as bases do cooperativismo foram lançadas em 1610, mas somente dois séculos depois, em 1847, se têm registro do início do movimento cooperativista. O qual acabou evoluindo e conquistando um espaço próprio, definido por uma nova forma de pensar o homem. Por sua forma igualitária e social, o cooperativismo é aceito por todos os governos e reconhecido como fórmula democrática para a solução de problemas socioeconômicos (COOPEDER, 2007).

De acordo com a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), as primeiras experiências do cooperativismo brasileiro remontam ao final do século XIX, com a criação da Associação Cooperativa dos Empregados, em 1891, na cidade de Limeira-SP, e da Cooperativa de Consumo de Camaragibe – Estado de Pernambuco, em 1894. Já em 1902

surgem as primeiras experiências das caixas rurais no Rio Grande do Sul e, em 1907, são criadas as primeiras cooperativas agropecuárias no Estado de Minas Gerais (OCB, 1996).

Tal movimento ganha força a partir de 1932, motivada por dois pontos: a) o estímulo do Poder Público ao cooperativismo identificando-o como um instrumento de reestruturação das atividades agrícolas; b) promulgação da lei básica do cooperativismo brasileiro, de 1932, passando a definir melhor as especificidades daquele movimento diante de outras formas de associação (PINHO, 2004).

A partir dos anos 80 dois tipos de cooperativas se destacam no cenário econômico nacional: as cooperativas de trabalho no meio urbano e as cooperativas de agricultura familiar no meio rural.

As cooperativas de trabalho, segundo Rios (1989) surgem no contexto pós-fordista de flexibilização do trabalho e da abertura do mercado nacional em função dos interesses da globalização dos países centrais. Nesse contexto ocorre uma desproletarização do trabalho fabril, industrial, como consequência da chamada terceira revolução industrial, marcada pelas novas tecnologias nas áreas da informática, da microeletrônica e das telecomunicações.

Vieitez e Nakano (2004) observam que o cooperativismo de trabalho aparenta ser a forma de organização que apresenta maiores possibilidades para o desenvolvimento de uma economia solidária, a modalidade que mais cresceu, inclusive internacionalmente, na década de 90.

De acordo com as informações coletadas, a cooperativa CATARES (cooperativa de trabalho dos catadores de material

reaproveitável de Sorocaba) é uma cooperativa de trabalho de objetivo econômico, cujo trabalho consiste em coletar, separar e comercializar materiais reaproveitáveis, descartados pela população Sorocaba, em suas residências, comércio, instituições e empresas.

As Cooperativas de Trabalho são constituídas por pessoas ligadas a uma determinada ocupação profissional com a finalidade de prestação de serviços a terceiros, para que com isso melhorem sua remuneração e as condições de trabalho, de forma autônoma (UNICAMPO, 2016).

Esse tipo de cooperativa pode ser uma micro empresa, pequena ou média que possui os registros necessários, estando submetida às leis de qualquer empresa e deve efetuar o pagamento dos impostos. Essas cooperativas tem a característica de ser composta por aqueles profissionais que, juntos, têm o interesse de gerar renda que será investida na cooperativa. É um tipo de empreendimento onde não há lucro e os cooperados devem receber o proporcional ao trabalho realizado, caso tenha sobras dos proventos, essas deverão ser investidas na cooperativa ou divididas entre os cooperados. As cooperativas de trabalho são regidas pela Constituição Federal e pela Lei nº 5.764 de 1971 (define a política Nacional do Cooperativismo) e que teve alterações com a lei nº 7.231 de 1984.

As cooperativas de trabalho podem ter seus objetivos divididos em duas categorias:

- Objetivos Econômicos: estão relacionados às oportunidades na prestação de serviços junto a seus clientes, através da força produtiva de seus cooperados.

- **Objetivos Sociais:** estão ligados aos convênios e benefícios que são disponibilizados pela Cooperativa a seus associados, diferenciando-os dos trabalhadores não-cooperados. Com isso, ela busca diferenciar seus profissionais cooperados com os demais. Pode-se acrescentar o interesse de educar, ensinar e capacitar esse profissional para que ele atenda tanto às necessidades do mercado, quanto suas próprias perspectivas, em termos de cidadania, autoestima e posição social (UNICAMPO, 2016).

As cooperativas de reciclagem além de uma alternativa para a remoção dos resíduos sólidos das cidades, também são consideradas como um mecanismo para promover a inclusão social de trabalhadores com baixa qualificação ou marginalizados pela sociedade.

## **A Rotina de Trabalho na Central de Reciclagem**

A seguir são descritos e discutidos os principais aspectos desse trabalho cotidiano das cooperativas de reciclagem, que evidencia vários desafios a serem superados para a melhoria das condições de trabalho dos cooperados e para a melhoria da própria reciclagem de resíduos sólidos urbanos, especialmente no tocante a educação ambiental e laboral.

O início de todo o processo deste modelo de coleta seletiva está no trabalho de rua, onde a coleta é realizada. A Central de Reciclagem de Sorocaba-SP conta com seis caminhões que vão para as ruas circulando por 16000 pontos de coleta, em 79 bairros diferentes, cada um com suas respectivas rotas que diferem durante os dias da semana (segunda, terça, quarta, quinta e sexta).

**Figura - Caminhão de coleta seletiva que atende a Central de Reciclagem de Sorocaba-SP**



Fonte: Agência Sorocaba de Notícias, foto de Emerson Ferraz (2015)

Em cada caminhão trabalham cinco cooperados, sendo um como motorista, dois responsáveis por recolher os materiais ensacados ou soltos e carrega-los até o caminhão, e outros dois que ficam em cima do caminhão organizando a carga.

Essas equipes circulam pelas ruas deixando um saco plástico amarelo em cada ponto, e passam na semana seguinte recolhendo os sacos cheios e deixando outros vazios. Os coletores cooperados são orientados a não vasculhar contêineres de lixo, atendendo-se apenas a recolher o material já separado pelos moradores.

Até o ano de 2015, não havia um planejamento claro das rotas a serem seguidas pelos caminhões, e muitos pontos acabavam tendo coleta irregular, o que despertou o interesse de uma equipe de

professores da Universidade de Sorocaba, em conjunto com uma empresa de bebidas da região, para elaborar um trabalho de planejamento logístico para a cooperativa. Um trabalho simples que envolveu o estudo das rotas possíveis, informações sobre o volume de material recolhido, e a orientação dos motoristas para seguir a nova roteirização, e que resultou em melhorias significativas para a coleta, comprovando a importância da informação e do planejamento para o trabalho da cooperativa.

Após o recolhimento do material nas ruas, os caminhões dirigem-se ao barracão da central, onde são descarregados com o auxílio de uma empilhadeira, que acondiciona o material nos fundos do barracão (Figura 2).

**Figura 2 – Material acondicionado no barracão utilizado pela Central de Reciclagem de Sorocaba-SP**



Fonte: Agência Sorocaba de Notícias, foto de Emerson Ferraz (2015)

Dentro do barracão, no processo de separação, o material é despejado em uma esteira onde uma equipe de cooperados faz a separação, que varia de acordo com o tipo e a destinação de cada material coletado. Alguns são acondicionados em sacos maiores, outros vão para caçambas, e outros vão para prensas, para depois serem enfardados, como é o caso do papelão.

**Figura 3 - Entrada da esteira de separação da Central de Reciclagem**



Fonte: Agência Sorocaba de Notícias, foto de Emerson Ferraz (2015).

Dentro do galpão trabalham cerca de 35 a 40 cooperados que são divididos conforme seus respectivos serviços. A esteira funciona com 30 pessoas, dessas, quatro na entrada: duas que separam os arquivos, papéis, papelão, uma que vai abrindo as sacolinhas, e outra que vai desamarrando os Bags e despejando na esteira (Figura 4). Outros 25 cooperados ficam ao longo da esteira, separando os materiais e acondicionando em recipien-

tes ou Bags, suspensos debaixo da esteira, sendo que cada um é responsável por um tipo de material.

**Figura 4 – Cooperados na parte superior da esteira**



Fonte: Agência Sorocaba de Notícias, foto de Emerson Ferraz, 2015.

**Figura 5 – Bags posicionados sob a esteira de separação**



Fonte: Agência Sorocaba de Notícias, foto de Emerson Ferraz, 2015.

Na parte inferior da esteira fica uma pessoa responsável pela troca dos Bags, e todo o trabalho é coordenado por uma pessoa que trabalha na entrada da esteira e controla todo seu funcionamento.

Ainda dentro do galpão estão presentes mais quatro cooperados responsáveis pelas prensas, o primeiro para a prensa de: PET, PEAD, o segundo para sacolinhas, o terceiro para embalagens tipo TETRAPACK, e o quarto para a prensa de: arquivo, encarte, misto. Há também um cooperado responsável pelos materiais eletrônicos, outro pela empilhadeira, e um que fica no escritório, e é responsável por anotar os materiais que são pesados na balança, atender os clientes, analisar as despesas, efetuar e receber os pagamentos. A limpeza e organização do local ficam a cargo de cada um dos cooperados, enquanto dois ocupam a função de “responsáveis maiores”, que fazem a gestão de toda a cooperativa.

No final, os materiais são compactados, empilhados (com ajuda da empilhadeira) e, posteriormente, são vendidos para os clientes da cooperativa, em um total de 200.000 toneladas comercializadas por mês, o que gera uma renda de aproximadamente R\$85.000,00, que é dividida entre os cooperados.

Um ponto relevante observado foi que tanto os cooperados do barracão, quanto os que trabalham na rua, carecem de um conhecimento prévio sobre separação dos materiais, para que possam coletá-los e separá-los da melhor forma. No entanto, tal conhecimento não é debatido ou

trabalhado entre os cooperados, e em função da elevada rotatividade, as instruções são repassadas de forma bastante superficial dos mais antigos para os mais novos, de forma prática e empírica. A experiência é adquirida no dia a dia, os trabalhadores responsáveis pela esteira, devido a sua rotina, acabam por desenvolver um conhecimento a mais que os outros cooperados da equipe de rua em relação à classificação dos resíduos sólidos, porém superficial.

Grande parte dos cooperados não tem escolaridade completa, possui dificuldades para compreender contas ou até mesmo diálogos que envolvem palavras que fogem do seu cotidiano. Mais relevante: não compreendem a importância de seu trabalho para a sociedade, e ainda consideram-se trabalhadores marginais, o que os acaba levando a abandonar a cooperativa em busca de oportunidades em outros segmentos.

Segundo o que se pode constatar visualmente na esteira, parte dos materiais recicláveis recolhidos nas ruas vem acompanhada por restos de alimentos e outros resíduos orgânicos, há muitos materiais cortantes como vidros quebrados, latas, seringas oriundas de aplicações residenciais de medicamentos (Figura 6), substâncias tóxicas, venenos, medicamentos, entre outros, o que evidencia que também há falta de informação da população com relação à reciclagem, que coloca em risco a saúde e a segurança dos trabalhadores das cooperativas.

**Figura 6 – Resíduos perigosos comumente encontrados entre os materiais recicláveis**



Fonte: acervo dos autores, 2016.

O baixo uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) pelos trabalhadores da esteira, diante destes riscos, é extremamente preocupante. Muitos cooperados manuseiam os resíduos sem luvas, que são equipamentos de proteção essenciais para este tipo de atividade, e justificam o fato alegando que as mesmas atrapalham, prejudicam as mãos, provocam assaduras, rasgam com o tempo, preferindo manusear os resíduos com as mãos e depois simplesmente lava-las antes do almoço. Uma evidência clara que mesmo diante de uma solução simples e trivial, a informação deve ser trabalhada de forma adequada para que se torne educação.

Situação semelhante à dos cooperados que trabalham nos caminhões, que passam o dia expostos às ações do tempo (sol, calor, frio, chuva), poucos utilizam bonés, chapéus, protetor

solar, ou até mesmo luvas, e passam o dia andando ou correndo para recolher os materiais, sobem nos caminhões com os bags cheios, arremessam os materiais para dentro do caminhão, sobem e descem, empilham e separam os sacos, até completar a rota e voltar para o barracão. Um trabalho que exige força e bom condicionamento físico, apresenta elevado risco ergonômico, mas que não é acompanhado por nenhum preparo físico laboral, nem por exames médicos periódicos.

A informação, portanto, é peça chave para melhorar a qualidade de vida destes trabalhadores, mas é fundamental que esta informação se transforme em educação, ou seja, seja incorporada na rotina de trabalho, seja vivenciada e refletida.

## Considerações Finais

Discutiu-se ao longo deste capítulo, que o trabalho das cooperativas na coleta e triagem de materiais recicláveis é extremamente importante e relevante para a gestão adequada de resíduos sólidos urbanos, e que neste contexto, o papel dos trabalhadores, apesar de marginalizado pela comunidade e por eles próprios, é essencial para a sociedade.

Ao discutir o papel da informação no cotidiano de trabalho destes coletores de recicláveis, evidenciou-se que sem sua incorporação na rotina de trabalho, a informação pode demorar muito para se transformar em educação. Um exemplo claro foi o dos equipamentos de proteção individual, que são de extrema importância para a segurança, mas que na percepção dos trabalhadores são objetos opcionais.

Da mesma forma, a grande variedade de materiais que chegam todos os dias na esteira de triagem ressalta a importância de se trabalhar informações mais apuradas sobre sua origem e destinação, principalmente junto aos cooperados que são responsáveis diretos pela correta separação. Nesse sentido, a capacitação através de treinamento técnico no próprio local de trabalho (on the job) mostra-se uma alternativa viável para a cooperativa, e pode ser incluída entre as ações de parceria com a Universidade de Sorocaba.

O trabalho das cooperativas na coleta e triagem de materiais recicláveis em Sorocaba mostra-se extremamente relevante no contexto da gestão de resíduos sólidos urbanos do município. No entanto, o atual modelo não tem sido capaz de atender todos os bairros do município, atendendo apenas cerca de 5% das residências, o que evidencia um potencial enorme para a implementação de melhorias.

Em termos gerais, seria possível afirmar que a baixa capacidade de coleta no município se dá pelo reduzido número de caminhões que circulam pelos bairros, ou pelo reduzido número de coletores que realizam o trabalho nas ruas, mas esta explicação, ainda que correta, cobre apenas parte de um problema maior, que se alastra pelo mercado de materiais recicláveis. Na realidade, o principal gargalo do atual modelo está do lado externo, que é o reduzido número de empresas recicladoras na região, o que acaba prejudicando todo o sistema de gestão de resíduos sólidos urbanos dos municípios da região. A falta de compradores, os baixos preços encontrados no mercado, ao reduzirem a renda das cooperativas, desestimulam o

crescimento do segmento, não atraindo novos trabalhadores para a atividade, e tornando-as cada vez mais dependentes do aporte de recursos públicos para sua sobrevivência.

Um dos maiores desafios estruturais relatados pelos gestores foi justamente a dependência com relação à prefeitura, que fornece o galpão, os caminhões, equipamentos, e ainda arca com os custos de combustível, água e energia elétrica. Custos e investimentos que poderiam ser cobertos pela cooperativa caso a qualidade e o valor de venda dos materiais recolhidos fossem mais elevados.

Foi identificado, durante as visitas, que boa parte do material recolhido acaba destinado ao aterro sanitário, mesmo tendo um grande potencial para a reciclagem, justamente por não ter compradores na região, pois o custo de transporte para locais mais distantes torna inviável sua comercialização. Essa é sem dúvida uma das mais importantes evidências do problema de informação e conhecimento presente neste modelo de gestão de resíduos sólidos. Um modelo que é baseado na coleta seletiva, triagem e comercialização de materiais para empresas recicladoras, mas que não envolve o elo chave da cadeia produtiva que são as empresas recicladoras, deixando nas mãos do elo mais frágil (cooperativas) a responsabilidade pela coordenação das estratégias do sistema.

Esse desafio só será superado com o envolvimento de todos os elos da cadeia na redefinição de estratégias: Do morador, que é o responsável pela geração e separação dos resíduos, e que precisa receber informação adequada e educação ambiental para a correta separação dos materiais; das cooperativas, que são responsáveis pela coleta, triagem, preparação e venda dos materiais

para as recicladoras, e que precisa receber capacitação para a melhor identificação e separação dos materiais, assim como sobre o mercado de recicláveis; das empresas recicladoras, que carecem de informações sobre os materiais disponíveis na região, para que possam estabelecer suas estratégias de produção; do poder público, que precisa de informações sobre a cobertura e eficácia da coleta seletiva no município, e principalmente sobre o retorno do investimento de recursos públicos nas cooperativas; e até mesmo da Universidade, enquanto geradora de conhecimento, que tem um potencial gigantesco de contribuição e transformação para todos os elos dessa cadeia de logística reversa de materiais recicláveis, transformando a informação em educação e tecnologia, que são essenciais para o desenvolvimento sustentável não só desta, mas de várias outras atividades.

## Referências

BECHO, R. L. **Elementos de direito cooperativo**. São Paulo: Dialética, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.305/2010** – Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010. Brasília, 2010.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COOPEDER. **O surgimento do cooperativismo no mundo**. Disponível em: <[http://www.coopeder.org.br/conheca/cooperativismo/mundo.php\\_arquivos](http://www.coopeder.org.br/conheca/cooperativismo/mundo.php_arquivos)>. Acesso em: 28 nov. 2007.

DO CARMO, M. S.; OLIVEIRA, J. A. P. The semantics of garbage and the organization of the recyclers: Implementation challenges for establishing recycling cooperatives in the city of Rio de Janeiro, Brazil. **Resources, Conservation and Recycling**, n. 54, p. 1261-1268, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, M. G. L; VALENTE, J. P. S. **Educação ambiental: lixo domiciliar – enfoque integrado transdisciplinar**. São Paulo: Fundacentro, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saneamento básico 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pnsb2008/PNSB\\_2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pnsb2008/PNSB_2008.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.

LIMA, R. S. **Resíduos sólidos domiciliares: um programa de coleta seletiva com inclusão social**. Brasília: Ministério das Cidades, Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental Brasília, 2007.

OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras. **O cooperativismo no Brasil**. Brasília: OCB, 1996

OLIVEIRA NETO, R; PETTER, C.O.; CORTINA, J.K. The current situation of sanitary landfills in Brazil and the importance of the application of economic models. **Waste Management & Research**, n. 27, p. 1002–1005, 2009.

PINHO, D. B. **O cooperativismo no Brasil: da vertente pioneira à vertente solidária**. São Paulo: Saraiva, 2004.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIOS, G. S. L. **O que é cooperativismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SPINOSA, C. M. C. **Políticas públicas direcionadas a coleta seletiva no município de Sorocaba-SP**. 2012. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

UNICAMPO. **Cooperativas de Trabalho** – Constituição e Objetivos. Disponível em: < [http://www.unicampo.coop.br/?page\\_id=420](http://www.unicampo.coop.br/?page_id=420) >. Acesso em: jan. 2016.

VIEITEZ, C. G.; NAKANO, N. A economia solidária no Estado de São Paulo. In: GAIGER, L.I. (org.). **Sentidos e experiências da economia solidária no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004.

## Sobre os autores

**Alda Regina Tognini Romaguera** – Doutorado e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Pesquisadora colaboradora do grupo OLHO na FE/UNICAMP. Contato: [alda.romaguera@prof.uniso.br](mailto:alda.romaguera@prof.uniso.br)

**Cadmo Fausto** – Mestrado em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba. Bacharel em Instrumento (piano) pela Faculdades São Judas Tadeu. Professor titular da Universidade de Sorocaba. Coordenador Regente Titular do Coro do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí “ Dr. Carlos de Campos”. Contato: [cadmo.cardoso@prof.uniso.br](mailto:cadmo.cardoso@prof.uniso.br)

**Caique Diogo de Oliveira** – Mestrando em Educação pela Universidade de São Carlos - Campus Sorocaba. Engenheiro de produção pela Universidade de Sorocaba. Membro do Grupo de pesquisa: Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional – CNPq. Contato: [caique.diogo@outlook.com.br](mailto:caique.diogo@outlook.com.br)

**Carla Pineda Lechugo** – Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba. Pós-Graduação em Metodologia do Ensino superior. Graduação em Administração de Empresas. Professora da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba e Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação. Contato: [carlalechugo@gmail.com](mailto:carlalechugo@gmail.com)

**Daniel Bertoli Gonçalves** – Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado pela Universidade Estadual de Campinas. Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal de São Carlos. Coordenador e Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Processos Tecnológicos e Ambientais da Universidade de Sorocaba. Contato: [daniel.goncalves@prof.uniso.br](mailto:daniel.goncalves@prof.uniso.br)

**Eliete Jussara Nogueira** – Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Psicóloga. Professora titular do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Contato: [eliete.nogueira@prof.uniso.br](mailto:eliete.nogueira@prof.uniso.br)

**Helio César Hintze** – Pós-doutorado em Economia, Administração e Sociologia pela Escola Superior de Agricultura da Universidade de São Paulo. Doutorado em Ciências e Mestrado em Ecologia Aplicada pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba e da Universidade Metodista de Piracicaba. Contato: [heliohintze@fazerpensar.com.br](mailto:heliohintze@fazerpensar.com.br)

**Jane Soares de Almeida** – Pós-doutorado pela Universidade de Harvard. Doutora em História e filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Contato: jane.almeida@prof.uniso.br

**Jefferson Carriello do Carmo** - Pós-Doutorado em História Social do Trabalho pela Universidade de Campinas. Doutorado e Mestrado em Educação Aplicada às Ciências Sociais pela Universidade de Campinas. Professor/Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Coordenador do grupo de pesquisa: Instituição Escolar: história, trabalho e políticas de educação profissional - CNPq. Contato: jeffccprof@gmail.com; jefferson.carmo@prof.uniso.br

**Luis Ricardo Orteiro Honório** – Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba. Graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Linha de pesquisa, História e historiografia: políticas e práticas escolares. Membro do grupo de pesquisa: Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional – CNPq. Contato: lrprofhistoria@gmail.com

**Maria Alzira de Almeida Pimenta** – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Diretora administrativa do Instituto Campinas Sustentável. Contato: alzira.pimenta@gmail.com

**Maria Valéria Pavan** – Doutorado em Educação pela Universidade de Sorocaba. Mestrado em Clínica Médica (área de nefropatia diabética) pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Medicina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo fez Residência Médica em Clínica Médica e Endocrinologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Medicina, área de Prática em Atenção à Saúde e Habilidades, na Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Sorocaba - PUC. Contato: [mvpavan@globocom](mailto:mvpavan@globocom)

**Pedro Goergen** – Pós-doutorados no Instituto Max Planck e Universidade de Bochum na Alemanha. Doutorado pela Universidade de Munique. Professor titular do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Professor titular (aposentado) pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenador de grupo nacional e internacional de pesquisa, investiga temas relacionados à teoria crítica, teoria educacional, ética e educação superior. Contato: [pedro.goergen@hotmail.com](mailto:pedro.goergen@hotmail.com)

**Rafaella Luiz dos Santos** – Engenheira de produção pela Universidade de Sorocaba. Membro do Grupo de pesquisa: Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional – CNPq. Contato: [rafaellal.dossantos@gmail.com](mailto:rafaellal.dossantos@gmail.com); [rafaellal.dossantos@outlook.com](mailto:rafaellal.dossantos@outlook.com)

**Vania Regina Boschetti** – Doutorado pela Universidade de São Paulo . Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, desenvolve trabalho vinculado à formação de professores e às questões constan-

tes da educação do País, com especial atenção ao estudo das instituições escolares. Contato: [vania.boschetti@prof.uniso.br](mailto:vania.boschetti@prof.uniso.br)

**Vilma L. Nista-Piccolo** – Doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação; estudou sobre inteligências múltiplas na Universidade de Harvard. Bacharel em Fisioterapia. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Coordenadora de grupo de pesquisa potencial. Contato: [vilmanistapiccolo@prof.uniso.br](mailto:vilmanistapiccolo@prof.uniso.br)

**Virgínia Reyes de La Cruz** – Doutora em Educação. Professora Investigadora na Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – México onde também é diretora do Instituto de Investigação Social. Pesquisadora associada do Centro Internacional de Pesquisa Interdisciplinar e aplicada em Oaxaca- México. Realiza pesquisas na área de Migração e Educação.

**Waldemar Marques** – Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

**Wilson Sandano** – Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba. Coordenador e Professor titular do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Contato: [wilson.sandano@prof.uniso.br](mailto:wilson.sandano@prof.uniso.br)