

Revista

DoCEntes

Volume 08 - Nº 025 | dezembro de 2023



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 08 – Nº 024 | dezembro de 2023 – Dossiê Extra

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza – Ceará
2023



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Dóris Sandra Silva Leão
Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED /CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva

Normalização Bibliográfica

Tiragem

2.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

WILLIAM DA SILVA MONTEIRO

EEEP Maria Eudes Bezerra Veras – CREDE 13 – Crateús – Ce
Cursando Design de Moda – Anhanguera Unidade Santana

Pintura intitulada

No Substrato da Trajetória

A pintura retrata um livro aberto e um homem como o seu autor. Seu centro é direcionado para o observador. O fundo que pode ser visto além da pena registrando é uma paisagem onde o personagem percorre um caminho ao nascer do sol no horizonte com altas montanhas. A obra retrata a busca do conhecimento. No que diz respeito à técnica do sfumato, essa técnica estilística ajudou a criar uma sensação de mistério em torno da figura pintada. Um dos pontos fortes da pintura é as mãos do protagonista abrindo uma fenda no centro do livro, criando a sensação de introduzir o observador.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCAR)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaiás Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

Tecnologias Gráficas

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação **07**

Editorial **09**

O RETORNO DA BIOGRAFIA HISTÓRICA: DEBATES E DESAFIOS METODOLÓGICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. **14**

The Return of Historical Biography: debates and methodological challenges in the field of Education Unidade
01

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro | José Albio Moreira de Sales

UMA TRAMA DE HISTÓRIAS E UM RIZOMA DE SENTIDOS: ENTRE AS PRÁTICAS DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS FUTUROS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES **25**

A plot of stories and a rhizome of senses: between the practices of history teacher trainers and future school historical knowledge Unidade
02

Augusto Ridson de Araújo Miranda | Antonio Germano Magalhães Junior

(RE)ANALISAR A ATIVIDADE DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE FRANCÊS DURANTE E APÓS A FORMAÇÃO INICIAL **37**

(Re)analysing Teaching Activity: the experience of French teachers during and after graduation Unidade
03

Luciana Peixoto Bessa

O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE ESPANHOL DO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE **45**

The literary text in Spanish teaching at Centro Cearense de Idiomas: an analysis based on teaching practice Unidade
04

Ana Maria Azevedo de Oliveira | Cleudene de Oliveira Aragão

FAKE NEWS EM SALA DE AULA: da leitura de textos a mudanças de posturas sociais.

Fake news in the classroom: from reading texts to changes in social attitudes

54

Unidade

05

Débora Leite de Oliveira

A ÓTICA EMPRESARIAL NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO:

A LEI Nº 13.415/2017, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A RESOLUÇÃO CNE 3/2018

64

Unidade

06

The business perspective in the legal provisions of new high school education: law nº 13.415/2017, the National Common Curriculum Base and CNE Resolution 3/2018

Nivania Menezes Amancio | Antônia Rozimar Machado e Rocha

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA
CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

School education in the formation of the new worker in the context of the Structural Crisis of Capital

74

Unidade

07

Sirneto Vicente da Silva | Josefa Jackline Rabelo

**DoCEntes ENTREVISTA | Marta Emília Silva Vieira | Raimunda Erizeny Braga
Cavalcante**

85

Unidade

08

DoCEntes ENTREVISTA | Isabel Sabino de Farias

93

Unidade

09

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Multimeios, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Valorizando a Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional docente

O título deste editorial resume um “mantra” dos últimos meses, desde que a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP), por meio da célula de Desenvolvimento de Pessoas, encaminhou ao Centro de Documentação e Informações Educacionais (CDIE) – responsável pela editoração desta revista – o pedido de publicação dos trabalhos de conclusão de cursos de mestrado e doutorado de um grupo de docentes servidores da rede estadual sob a forma de artigos para compor uma edição da revista DoCEntes.

Esta parceria entre COGEP e Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM), por meio do CDIE, é construída a partir de um trâmite de praxe dos processos de requerimento de afastamento para estudos e/ou de ascensão funcionam, cujo fluxo operacional se dirige ao Centro de Documentação – em suas linhas articuladas de trabalho de **gestão da informação para tomada de decisões, gestão patrimonial histórica educacional e gestão dos ambientes pedagógicos** – a fim de salvaguardar e publicizar estes trabalhos acadêmicos.

Tal parceria tem como plano de fundo um cenário rico de sentidos e significados que se enreda a uma das linhas de ação do Programa Ceará Educa Mais, que é o Desenvolvimento e Qualificação Profissional dos docentes da rede estadual, e que por sua vez articula estes dois setores da Secretaria da Educação do Estado do Ceará em suas razões de ser, fomentando, valorizando e potencializando a formação e o desenvolvimento profissional e pessoal daqueles que, no labor de educar os jovens cearenses, se constituem seres (mais) humanos.

Esta iniciativa se tornou não apenas um dossiê desta revista, abrigado pela edição extra de volume 08, nº 24; passará a ser a primeira de edições anuais com a mesma razão de ser: evidenciar os saberes docentes constituídos e reconstruídos na formação continuada dos docentes da rede estadual educacional cearense. Importa frisar que aqui, a **formação continuada** é entendida tal qual Marcelo García (2009)¹ como a formação *continuada à inicial profissional docente no tocante à formação acadêmica* nos cursos de formação de professores (no caso brasileiro, das licenciaturas), ou seja, as formações *lato* (especializações e aperfeiçoamentos) e *stricto sensu* (mestrados, doutorados, estágios de pós-doutoramento e livres-docências), sendo as demais modalidades de formação

1. GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciência da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009

experencial pessoal e profissional contínua ocorridas nos contextos de profissão (em serviço e para o serviço) ou nos contextos auto, hetero e ecoformativos (GALVANI, 2002)² das múltiplas dimensões formativas humanas (RÜSEN, 2015)³, chamadas de **formação contínua**.

Ainda que entendamos tais dimensões da formação humana-profissional como integradas e articuláveis, cabe a diferenciação terminológica quando evidenciamos a política de valorização da formação continuada dos docentes e profissionais da rede, pensando também o desenvolvimento e a qualificação profissional destes profissionais desta rede estadual. Isto porque a formação em cursos *stricto sensu* incide diretamente nas dimensões da formação contínua e repercute na práxis profissional destes docentes e no serviço prestado à educação cearense. Evidenciar isto igualmente implica o reconhecimento da SEDUC-CE da importância de incentivar e fomentá-la como significativa à qualidade do ensino e da aprendizagem dos cearenses, tanto por meio de uma coordenadoria que cuida do desenvolvimento profissional (perpassando ascensão funcional, progressão na carreira, valorização salarial e profissional e desenvolvimento humano dos profissionais envolvidos com a Educação) – a COGEP –, como por meio da coordenadoria que discute, fomenta, forma professores para pensar um currículo escolar que seja pautado pelo letramento científico escolar de estudantes e professores e divulga essas ações por meio de periódicos científicos, como a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM), à qual o CDIE está situado.

Os artigos componentes do dossiê derivados das teses e dissertações são oriundos de distintos programas de pós-graduação e orientados por distintos referenciais ontoepistêmicos e metodológicos, o que demonstra a riqueza e diversidade de saberes orientadores das práticas profissionais dos docentes de nossa rede, constituídos nas práticas formativas de pesquisa. Em diálogo ou não direto com a sala de aula, mas todos a orientarem atitudes e fazeres relevantes nos processos laborais destes educadores.

Começamos por dois artigos derivados de teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O primeiro tem como título "O Retorno da Biografia Histórica: debates e desafios metodológicos no campo da Educação", derivado da tese do Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro, junto a seu orientador, o Prof. Dr. José Albino Moreira de Sales, e que traz importantes reflexões fundamentadas em pesquisa bibliográfica sobre a biografia histórica como prática historiográfica, seus desafios de ordem teórica e metodológica (historiando essa prática biográfica no tempo) e como estes desafios implicam em reflexões sobre o campo da Educação, a partir do objetivo de representar a ideia de uma vida como "ato interpretativo", entendendo este ato como metáfora, nos termos de uma reedescrição do real.

Em seguida, o artigo "Uma trama de histórias e um rizoma de sentidos: entre as práticas dos formadores de professores de história e os futuros saberes históricos escolares", derivado da tese do Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda, junto a seu orientador, o Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior. Tendo como referencial teórico os estudos da Epistemologia da Prática Docente, o recorte desta tese para o artigo teve como fonte de pesquisa um questionário voltado à seleção dos professores-referência na formação docente dos estudantes dos cursos de História da UECE,

2. GALVANI, P. A. Autoformação, uma perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (org.) **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 95-121.

3. RÜSEN, J. **Teoria da história**. Uma teoria da história como ciência. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2015

atinente à seleção dos sujeitos para a pesquisa central, situada no método da história oral de vida docente; as metáforas no título sintetizam o objetivo do artigo: problematizar como as práticas dos professores formadores de licenciatura constituem referenciais potentes para os saberes dos docentes de História, construindo uma trama de histórias de formação histórica no Ceará interligadas por um rizoma de sentidos sobre o que deveria ser o ensino e a aprendizagem histórica escolarizada.

O quarto componente deste dossiê é o artigo "(Re)Analisar a atividade docente: a experiência de professores de francês durante e após a formação inicial", de autoria da Profa. Dra. Luciana Peixoto Bessa, com recorte da tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Dialogando com a ergonomia da atividade e a clínica da atividade, com a perspectiva sócio-histórico-cultural e com filosofia da linguagem círculo-bakhtiniana, este artigo objetiva problematizar a experiência de dois professores de francês como língua estrangeira (FLE) ao (co)analisar sua atividade docente em dois momentos: durante a formação inicial, enquanto estagiários, e alguns anos após o término da graduação, em situação de autoconfrontação.

Em seguida, temos recortes de duas dissertações também defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Neste sentido, temos o artigo "O texto literário no ensino de espanhol no centro cearense de idiomas: uma análise a partir da prática docente", da Profª. Ma. Ana Maria Azevedo de Oliveira, junto a sua orientadora, a Profª. Drª. Cleudene de Oliveira Aragão. O texto objetivou averiguar o trabalho de professor(a)s do Centro Cearense de Idiomas (CCI) quanto ao tratamento didático do texto literário (TL) no ensino de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE), por meio de uma pesquisa de natureza aplicada; de abordagem qualitativa; e metodologicamente caracterizado por ser uma pesquisa-ação.

A outra dissertação recortada em forma de artigo constitui o texto "*Fake news* em sala de aula: da leitura de textos a mudanças de posturas sociais", de autoria da Profa. Ma. Débora Leite de Oliveira, objetivou investigar como a construção de sentidos, realizada conjuntamente com estudantes de ensino médio de uma escola pública estadual, pode auxiliar no reconhecimento ou na descoberta de pistas (con)textuais que evidenciam falsas informações em publicações compartilhadas em redes sociais. Por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, a autora indica que a pesquisa apontou para grandes mudanças de concepção, posturas e posicionamentos sociais em relação à problemática das *fake news*, além de ter desencadeado a realização de um projeto de pesquisa por parte dos estudantes participantes, impactando a comunidade local.

Os dois últimos artigos são derivados de teses de doutoramento defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e orientadas ontologicamente no Materialismo Histórico-Dialético. O primeiro tem como título "A ótica empresarial nos dispositivos legais do Novo Ensino Médio", derivado da tese da Profª. Drª. Nivânia Menezes Amâncio, junto a sua orientadora, a Profª. Drª. Antônia Rozimar Machado e Rocha. O texto objetivou examinar os nexos existentes entre os dispositivos legais mais relevantes do novo Ensino Médio, a saber, a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE nº 3/2018 e a ótica empresarial presente nestes, a partir de uma abordagem qualitativa, realizando uma investigação exploratória do tipo bibliográfica e documental.

O último artigo, "A educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital", derivado da tese do Prof. Dr. Sirneto Vicente da Silva, junto a seu orientador, a Prof^a. Dr^a. Josefa Jackline Rabelo, visa analisar a educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital, a partir da conjunção entre pesquisa teórico-bibliográfica e pesquisa documental, para aprofundar a análise acerca da reverberação da crise estrutural do capital na educação.

Esta edição extra também conta com duas entrevistas conduzidas com professoras que profissionais que muito tem a dizer a respeito da Formação Continuada e do Desenvolvimento Profissional e de Pessoas como um todo. Uma complementa a outra: a primeira, do ponto de vista da experiência técnica e praxiológica de gestão de pessoas, a partir das servidoras Marta Emilia Silva Vieira e Raimunda Erizeny Braga Cavalcante, gestoras e mestras em Administração (sendo a Prof^a. Ma. Marta Emilia também licenciada em Matemática e docente da rede estadual) de longa trajetória na gestão de pessoas na SEDUC-CE. A segunda, do ponto de vista acadêmico de pesquisa e docência especializada nas temáticas da Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional, a Prof^a Dr^a Isabel Sabino de Farias, que é doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), fez Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e é docente associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Concluindo com uma dimensão importante da formação humana, a estética, a pintura "No Substrato da Trajetória", do ex-aluno da rede estadual William da Silva Monteiro, à época da feitura da obra (2018) estudante da EEEP MARIA EUDES BEZERRA VERAS (CREDE 13), e que submeteu a obra ao Festival Alunos que Inspiram. Atualmente, William cursa Design de Moda na Faculdade Anhanguera - Unidade Santana. Segundo o autor, a pintura retrata um livro aberto e um homem como o seu autor. Seu centro é direcionado para o observador. O fundo que pode ser visto além da pena registrando é uma paisagem onde o personagem percorre um caminho ao nascer do sol no horizonte com altas montanhas. A obra retrata a busca do conhecimento.

Como dito, esta é a primeira de uma edição anual dedicada a dar vazão a recortes de dissertação e teses. Entendemos, nós da equipe editorial da Revista DoCEntes, que é apenas valorizando os profissionais da educação, fomentando e incentivando suas formações continuada e contínua que o Ceará conseguirá cumprir com seu objetivo de educar mais, favorecendo ao letramento científico na rede estadual cearense de ensino. Que esta seja uma de muitas outras iniciativas mais que pavimente o caminho da educação cearense para chegar neste lugar desejado.

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda
Editor do Dossiê Extra

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro ¹
José Albio Moreira de Sales ²

The Return of Historical Biography: debates and methodological challenges in the field of Education

Resumo:

O artigo trata de explicações que apontam causas do desterro do gênero biográfico no campo da História, do seu retorno à prática historiográfica e dos cuidados metodológicos exigidos pela Biografia histórica hoje. Trata-se de um recorte da metodologia de uma tese defendida em 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Buscou-se tecer ou representar a ideia de uma vida como "ato interpretativo", que não se assume como uma fórmula definitiva ou absoluta, mas é apresentada enquanto arquétipo ou instrumento heurístico, contudo, sem abrir mão de uma perspectiva realista que entende o ato interpretativo enquanto metáfora, nos termos de uma reedescrição do real. Analisamos aspectos de sua polêmica relação com a História ao longo do tempo, explicando o seu retorno à cena historiográfica, bem como se deu sua reabilitação diante da História, abordando os debates que envolvem esse longo processo. Tratamos também dos cuidados epistemológicos que orientam a escrita da Biografia histórica. Fundamentados em rigorosa revisão bibliográfica e na tipologia desenvolvida por Dosse (2015). Atualmente a Biografia histórica é exaltada e compreendida como uma área privilegiada nas diversas ciências sociais, e no campo da História em particular, é percebida como espaço ideal para a reabilitação do sujeito e valorização de suas experiências na História.

Palavras-chave: Gênero biográfico. Campo da História. Biografia Histórica. Experiências.

Abstract:

The article addresses explanations that point out the causes of the exile of the biographical genre in the field of History, its return to historiographic practice, and the methodological considerations required by historical biography today. It is a segment of the methodology of a thesis defended in 2022 within the Postgraduate Program of the State University of Ceará (PPGE/UECE). The aim was to weave or represent the idea of a life as an "interpretive act," which is not assumed as a definitive or absolute formula but is presented as an archetype or heuristic tool, while still maintaining a realistic perspective that understands the interpretive act as a metaphor, in terms of a re-description of reality. We analyze aspects of its controversial relationship with History over time, explaining its return to the historiographic scene and how its rehabilitation in the face of History occurred, addressing the debates surrounding this lengthy process. We also discuss the epistemological considerations that guide the writing of historical biography, based on a rigorous literature review and the typology developed by Dosse (2015). Currently, historical biography is celebrated and understood as a privileged field in the various social sciences, particularly in the field of History, where it is perceived as an ideal space for the rehabilitation of the individual and the valorization of their experiences in History.

Keywords: Biographical genre. Field of History. Historical Biography. Experiences.

1. Doutor em Educação – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE).

2. Doutor em História – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado - Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado das reflexões teóricas que perpassam o fazer de uma tese de doutorado. Trata-se de um recorte da metodologia de uma tese defendida em 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). A perspectiva praxiológica bourdieusiana é utilizada na abordagem biográfica proposta como uma forma de compreender a vida do artista e professor universitário Geraldo Markan a partir de suas trajetórias, habitus e idiossincrasias. Isso significa que a vida de Markan é vista como um conjunto de práticas sociais que são influenciadas por fatores como sua formação, sua posição social e suas experiências pessoais. Essa perspectiva permite que o biógrafo compreenda a vida de Geraldo Markan em seu contexto social e histórico.

Em linhas gerais, se discute o desterro a que foi submetida à Biografia no campo, destacando aspectos de sua polêmica relação com a História em diversos contextos. Trata-se também de enfatizar seu retorno à cena historiográfica contemporânea e dos debates que o cercam, esclarecendo nossa compreensão sobre o gênero, no sentido de entender as razões de seu retorno e forte aceitação no meio historiográfico e as polêmicas que envolvem esse processo. Por fim, nos ajuda a compreender seus usos e abordagens por parte do historiador contemporâneo.

Além das seções de introdução e considerações finais o artigo está dividido em dois momentos, a saber: na primeira parte, intitulada *Biografia e História: aproximações e distanciamentos*, amparados em rigorosa revisão bibliográfica, historicizamos a imbricada e polêmica relação entre o gênero biográfico e a História ao longo do tempo, apontado suas divergências e aproximações e destacando seu retorno e reabilitação no campo da História. Na segunda parte, intitulada *Biografia Histórica: apontamentos metodológicos*, explicamos a importância da Biografia histórica para historiografia hoje, destacando os cuidados metodológicos que o historiador deve tomar, enfatizando seus limites, particularidades, usos e abordagens. Ademais, explicamos a importância da Biografia histórica para reabilitação das experiências e do papel ativo dos sujeitos na História. Isso significa que, ao reconhecer a agência dos sujeitos biografados, os historiadores podem evitar uma visão determinista e estática da história, que nega a possibilidade de mudança e transformação.

Nessa sentido, a vida de Geraldo Markan é vista como um conjunto de práticas sociais que são influenciadas por fatores como sua formação, sua posição social e suas experiências pessoais. Essa perspectiva permite que o biógrafo compreenda a vida deste sujeito em seu contexto social, cultural e histórico, considerando especialmente como suas trajetórias nos campos da

docência e da arte se entrecruzam na formação do artista-professor.

Por fim, ressalta-se que no campo da História da educação, as pesquisas biográficas têm crescido consideravelmente pelo menos desde a década 1980. Esse fenômeno ocorre, em grande medida, graças às discussões sociológicas sobre a importância do método biográfico e a inadequação de abordagens quantitativas exclusivas para compreender fenômenos humanos, que são simultaneamente subjetivos e de natureza social. Essa discussão, inicialmente provocada pelos estudos com imigrantes e marginalizados desenvolvidos pela Escola de Chicago, reverbera no meio intelectual da França nos anos 1980, a partir das traduções das obras do sociólogo italiano Franco Ferrarotti.

No contexto brasileiro, as pesquisas educacionais foram fortemente influenciadas pelos debates franceses, têm se voltado para a problematização da formação de professores. Assim, destacam-se estudos da história de vida dos professores(as) por meio de uma abordagem autobiográfica. Reconhecemos a importância desses estudos para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à história, memória e formação de professores. No entanto, nosso foco de pesquisa difere dessas abordagens, pois nossa proposta biográfica não se limita apenas às trajetórias do falecido professor de antropologia Geraldo Markan, mas também abrange suas experiências e trajetórias enquanto artista. Por fim, entendemos que apesar das especificidades dessas abordagens biográficas, elas não são necessariamente opostas, mas complementares.

2. BIOGRAFIA E HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A Biografia surge na Grécia clássica, entre os séculos V e IV a.C, como uma forma escrita de narrar Histórias de vida *sui generis*. Apesar da origem comum no mundo clássico, a Biografia nunca foi considerada como História (DOSSE, 2015), e as relações entre os gêneros sempre foram marcadas por incertezas, distanciamentos e conflitos. Logo, uma vez que as fronteiras e liames entre a erudição e a imaginação/ficção são extremamente difíceis de definir, podemos afirmar que: "A distinção entre Biografia e História é tão velha quanto a historiografia grega" (MOMIGLIANO, 1983, p. 108 *apud* DOSSE, 2015, p. 123).

As relações entre esses gêneros são conflituosas desde suas origens, na verdade elas nunca foram tranquilas, ao contrário, sempre foram marcadas por mútuas acusações e recíprocos distanciamentos. A partir de Tucídides, historiador grego do século V a.C., a História passa a reivindicar a possibilidade da construção de um discurso de verdade sobre o passado. Quanto ao gênero biográfico, percebe-se desde de sua gênese

que é "híbrido e compósito" (LORIGA, 2011, p.18), e por isso, até meados do século XX, no que concerne ao campo da História, foi postergado do debate acadêmico.

O nascente projeto historiográfico dos antigos gregos tem início com o esboço de uma operação historiográfica de Heródoto, assim, "A História como modo específico de discurso nasceu de um lento despontar e de separações sucessivas do gênero literário em direção à busca da verdade" (DOSSE, 2012, p.7). Já a Biografia, ao contrário, não tinha maiores compromissos com o rigor exegetico ou testemunhal sobre o discurso do passado. O gênero biográfico ligava-se muito mais ao onírico, à imaginação ou mesmo às epopeias cantadas pelos *aedos*. Desse modo, competia aos biógrafos exaltar a vida de personagens reais que pudessem servir de exemplo e transmitir lições de vida às novas gerações. No caso da História, Heródoto substituirá o primado do "aedo – o poeta cantador de lendas e distribuidor de *kleos* (a glória imortal para os heróis) – pelo trabalho da pesquisa (historiê), executado por um personagem desconhecido, o *histor*, que assume a tarefa de retardar o esquecimento dos rastros da atividade dos homens" (DOSSE, 2012, p.7-8).

Nessa perspectiva, a Biografia na antiguidade deveria oferecer um repertório de ações que serviriam de modelo a serem seguidos ou refutados, tendo, sobretudo, um objetivo moral que se conforma ao regime de historicidade *Magistra Vitae*, "segundo o qual cabe ao passado iluminar o futuro, oferecendo exemplos e contraexemplos de ação e de conduta que devem ser imitados ou refutados pelos homens do presente" (SCHMIDT, 2010, p.188). Nesse mesmo sentido, Loriga (2011) ressalta que a distinção entre Biografia e História é por vezes reivindicada pelos próprios biógrafos, e referindo-se a Plutarco, afirma que este "demonstra bem pouco interesse pelos fatos estruturais e reivindica o primado dos signos da alma sobre a etiologia política" (LORIGA, 2011, p.34). Recorrendo também ao autor de *Vidas Paralelas*, Dosse (2015, p. 127) explica que:

[...] Plutarco concebeu suas Biografias sob a forma de comparação dupla, confrontando os méritos e os defeitos de um herói grego e um romano. Platônico, não tem muita simpatia pela História e nega escrevê-la, dissociando desde de logo sua escrita biográfica do gênero histórico: "Não escrevemos História e sim Vidas", esclarece ele no prefácio "Vida de Alexandre".

O gênero biográfico sofre significativas metamorfoses no tempo. No entanto, a despeito da época, no que competem à escrita da História, as incertezas e conflitos que sempre marcaram a relação entre esses gêneros pertencem, essencialmente, à qualidade científica da verdade (LORIGA, 2011). Nesse caminho Dosse (2015) esclarece que o gênero foi obstinadamente desprezado pelos historiadores, desse modo: "Um muro tem separado o biógrafo do histórico, tachando-o

de elemento parasita capaz de perturbar os objetivos científicos" (DOSSE, 2015, p.16).

Abalada por ataques advindos da ênfase cientificista dos primeiros historiadores profissionais no século XIX, a Biografia acabou relegada a condição de um gênero menor, entrando em declínio e vivendo longo eclipse que se estende até o início dos anos de 1980 (DOSSE, 2015; LORIGA, 2011; DEL PRIORE, 2009). Seu retorno à pesquisa histórica é recente e tem promovido um rico debate que expõe suas ambiguidades.

Nas palavras de Levi (2006, p. 167):

Vivemos hoje uma fase intermediária: mais do que nunca a Biografia está no centro da preocupação dos historiadores, mas denuncia claramente suas ambiguidades. Em certos casos, recorre-se a ela para sublinhar a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais, levando em consideração a experiência vivida; já em outros, ela é vista como terreno ideal para provar a validade de hipóteses científicas concernentes às práticas e ao funcionamento efetivo das leis e das regras sociais.

A Biografia histórica hoje é compreendida como um espaço privilegiado de valorização do papel ativo dos sujeitos e de suas experiências dentro dos processos históricos. Seu retorno ao campo da História, entre outras coisas, se deve as recentes mudanças teórico-metodológicas inseridas na prática historiográfica, em especial as introduzidas pela Micro-História e pela Nova História Cultural, que dão ao gênero um novo fôlego. O olhar do historiador voltou-se a novamente para a narrativa e o campo da História assiste a volta do acontecimento, mas não necessariamente da História historicizante ou "positivista" (AVELAR, 2010). Outrossim, no campo da educação, as biografias se voltam para uma espécie de "hermenêutica da experiência" que intenciona dar sentido à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência, constituindo assim um processo global de "formação", que justifica as práticas educativas conhecidas como "procedimentos de formação através das histórias de vida" (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Dosse (2015) realiza uma historicização da Biografia, desenvolvendo uma tipologia própria que caracteriza as suas diferentes fases ao longo tempo. Conscientes dos recortes temporais adotados pelo autor, descreveremos a referida tipologia em suas linhas gerais, considerando que o mesmo a concebe como instrumento heurístico. Dosse (2015) narra a História deste gênero desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, que segundo ele é marcada por uma virada hermenêutica e pragmática. Com esse objetivo, o autor diferencia três tipos de abordagem biográfica:

Dosse (2015) realiza uma historicização da Biografia, desenvolvendo uma tipologia própria que caracteriza as

suas diferentes fases ao longo tempo. Conscientes dos recortes temporais adotados pelo autor, descreveremos a referida tipologia em suas linhas gerais, considerando que o mesmo a concebe como instrumento heurístico. Dosse (2015) narra a História deste gênero desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, que segundo ele é marcada por uma virada hermenêutica e pragmática. Com esse objetivo, o autor diferencia três tipos de abordagem biográfica:

Sem negar a evolução do gênero, que decerto sofreu mutações profundas, distinguiremos três modalidades de abordagem biográfica: a idade heroica, a idade modal e, por fim, a idade hermenêutica. Se conseguirmos detectar uma evolução cronológica entre essas três idades, veremos claramente que os três tipos de tratamento da Biografia podem combinar-se e aparecer no curso de um mesmo período (DOSSE, 2015, p.13, grifo nosso).

A idade heroica está imbricada ao regime de historicidade *magistra vitae*. Nesse modelo o que deve prevalecer é o exemplo moral, as qualidades morais dos indivíduos se sobrepõem às suas ações e os valores que ele incorpora devem servir como paradigma a ser seguido pelas gerações futuras. Esse modelo de Biografia pautada na exemplaridade moral e no distanciamento do gênero histórico permanece na idade média nas hagiografias, a escrita das vidas dos santos. Desse modo, "Como gênero literário, seu regime de verdade permanece distante daquilo que se espera do historiador. Distante do pacto de verdade que a escrita histórica pressupõe, a vida de santo ensina ao leitor algo bem diverso do fato atestado" (DOSSE, 2015, p. 137).

No medievo, a ascensão triunfante do cristianismo é elemento fundamental para a submissão do indivíduo a tutela divina. Sob uma perspectiva providencialista, o destino dos homens reflete uma trama traçada "de cima para baixo" e a vontade humana confunde-se com penitência. A imagem de Cristo deve sobrepor-se a do eu dos sujeitos, constituindo um ideal de identidade coletiva como expressam as seguintes palavras do evangelista Paulo: "Fui crucificado com Cristo. Assim, já não sou eu quem vive, mas Cristo vive em mim" (Gálatas 2:20). Logo, sobre a essência da hagiografia podemos afirmar que "[...] copiam dos evangelhos a tensão constante entre o ser e o parecer. Trata-se menos de conhecer a vida autêntica de um indivíduo do que de edificar o leitor" (DOSSE, 2015, p.138). Por conseguinte, não se trata de narrar o que passou, mas destacar o que é exemplar na ação. Trata-se de valorizar não a figura do santo em si como um fim em si mesmo, mas antes os testemunhos de uma relação experiencial com Deus; portanto, a hagiografia é antes de tudo o discurso das virtudes.

A renascença simboliza uma série de transformações estruturais na rígida ordem social medieval. O

ressurgimento do comércio e das cidades, a decadência do modo de produção feudal, o fortalecimento das monarquias são alguns elementos fundantes de uma nova ordem social que no campo cultural se expressa por meio do humanismo (SEVCENKO, 1988). Longe de uma postura ateia ou ceticista, ainda submersos no universo mental cristão, os humanistas ousaram revalorizar a cultura pagã greco-latina, retomando os pilares do pensamento ocidental. Essa nova postura diante do mundo promove a valorização do indivíduo e suas potencialidades, fato que se atrita com a concepção teológica dominante que cultivava em seus púlpitos o dogma da imagem de um homem pecador e decaído, carente da graça e do perdão, e que em busca da remissão dos pecados, da expiação, curvava-se e negava-se a si mesmo ante a soberania e misericórdia divinas. Os humanistas eram:

"todos cristãos e apenas desejavam reinterpretar o evangelho à luz da experiência e dos valores da Antiguidade. [...] exaltavam o indivíduo, os feitos históricos e a capacidade de ação do homem, sua liberdade de atuação e de participação nas vidas das cidades" (SEVCENKO, 1988, p. 14).

O inexorável desenvolvimento do individualismo deixa marcas importantes na escrita biográfica. Nesse sentido o século XVIII é um divisor de águas. Afastando-se de uma Biografia cavaleiresca ou mesmo do panegírico que se propunha a immortalizar monarcas, o movimento ilustrado promove a "crise dos heróis". Os heróis são destituídos de sua tradição olímpica, e de semideuses são conduzidos à condição de simples personagens de uma narrativa (DOSSE, 2015). Doravante, a figura do herói que perdurava desde antiguidade será substituída pelo "grande homem". Como bem esclarece Dosse (2015, p. 160-161): "Após o paroxismo a que se chegou com o culto do herói, fixado no corpo de Luís XIV, inicia-se um novo período, o do século XVIII das luzes, no curso do qual a exemplaridade heroica desce de seu pedestal e se difunde pelo corpo da sociedade".

A decadência do herói é evidenciada desde as críticas de Voltaire, para quem os grandes homens são superiores e se destacam por possuírem valores morais e universalizantes pautados na paz e na moderação. Por conseguinte, a belicosidade típica dos heróis que outrora fora sinônimo de virtude passa a ser interpretada como anacrônica e deletéria. Na mesma perspectiva, a Revolução Francesa colabora com a resignificação do mito heroico, revitalizando um gênero que caía então no esquecimento. Como realização da vontade popular e triunfo da razão ante o obscurantismo, a Revolução Francesa de 1789 deve distanciar-se do arbítrio, o que permite o surgimento de um novo ator político, um mártir da causa revolucionária: o "herói revolucionário" (DOSSE, 2015). A crise do herói que inicia e toma corpo ao longo do século XVIII agrava-se no século XIX, como decurso do avanço dos valores liberais e do

aprofundamento das questões sociais. Isso repercute tanto na escrita literária como na historiográfica.

A decadência do herói é evidenciada desde as críticas de Voltaire, para quem os grandes homens são superiores e se destacam por possuírem valores morais e universalizantes pautados na paz e na moderação. Por conseguinte, a belicosidade típica dos heróis que outrora fora sinônimo de virtude passa a ser interpretada como anacrônica e deletéria. Na mesma perspectiva, a Revolução Francesa colabora com a resignificação do mito heroico, revitalizando um gênero que caía então no esquecimento. Como realização da vontade popular e triunfo da razão ante o obscurantismo, a Revolução Francesa de 1789 deve distanciar-se do arbítrio, o que permite o surgimento de um novo ator político, um mártir da causa revolucionária: o "herói revolucionário" (DOSSE, 2015). A crise do herói que inicia e toma corpo ao longo do século XVIII agrava-se no século XIX, como decurso do avanço dos valores liberais e do aprofundamento das questões sociais. Isso repercute tanto na escrita literária como na historiográfica.

Diante do campo da História, a Biografia se vê submetida aos arroubos cientificista desta jovem disciplina e por isso acaba relegada a condição de subgênero, rebaixada a uma mera subdisciplina auxiliar. Mesmo submetido ao desdém dos eruditos e apartado da academia ela acaba tendo importante sucesso, caindo no gosto popular. Entretanto, isso não significou sua reabilitação e assim continuou desprestigiado pelos historiadores no século XIX, que de um modo geral não cultivaram o gênero biográfico. Ademais, mesmo que importantes historiadores como Thomas Carlyle ou Jacob Burckhardt, cada um a seu termo, tenham mantido o culto idílico ao grande homem e apesar da manutenção do culto ao herói como extensão do culto à pátria, é fato que a celebração do grande homem não reabilita o gênero biográfico no campo da História (DOSSE, 2015). Destarte, se o século XIX pode ser considerado muitas vezes a idade de ouro da Biografia, isso só ocorre porque acima de tudo, ele é o século da História:

Se o século XIX aparece às vezes como a idade de ouro da Biografia, isso acontece porque nos esquecemos de que ele é, acima de tudo, o século da História. A Biografia não passa de um parente pobre, de um gênero menor, desdenhado e relegado a alguns polígrafos sem prestígio intelectual. Vê-se isso desde o começo do século, antes mesmo da profissionalização do ofício do historiador, que só ocorre de fato a partir de 1880 (DOSSE, 2015, p.171-172).

Ao longo dos séculos XIX e XX a Biografia é posta em desterro. Torna-se mesmo o local de refúgio da historieta. Esse longo e demorado eclipse se deve

essencialmente ao, "[...] mergulho da História nas águas das ciências sociais, graças à Escola dos *Annales*, tanto quanto o triunfo exclusivo das teses durkheimianas, contribuíram para a radicalização de seu desaparecimento em proveito de lógicas massificantes e quantificáveis" (DOSSE, 2015, p. 181). A ascensão da sociologia durkheimiana, a sua adoção pelo programa dos *Annales* e o triunfo das teses estruturalistas nas ciências sociais, são os acontecimentos que caracterizam o segundo momento da escrita biográfica, o qual Dosse (2015) denomina de idade modal. Nas palavras do autor:

Este segundo tempo da escrita biográfica, que corresponde tanto a um momento histórico quanto a uma forma de abordagem sempre atual do gênero, consiste em descentralizar o interesse pela singularidade do percurso recuperado a fim de visualizá-lo como representativo de uma perspectiva mais ampla. A Biografia modal vida, por meio de uma figura específica, ao tipo idealizado que ela encarna. O indivíduo, então, só tem valor na medida em que ilustra o coletivo. O singular se torna entrada do geral, revelando ao leitor o comportamento médio das categorias sociais do momento (DOSSE, 2015, p.195).

Os *Annales*³, importante movimento intelectual francês que surge nas primeiras décadas do século XX, e que deu origem a nouvelle histoire, revolucionou a historiografia ao aproximar-se das ciências sociais ao mesmo tempo em que rejeitava o modelo historiográfico rankeano, então hegemônico na Alemanha em fins do século XIX e que reverberava na escola metódica francesa, em especial no livro clássico *Introdução aos Estudos Históricos dos historiadores* Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Essa obra foi referência na formação de várias gerações de historiadores naquele país e consagrava um modelo historiográfico que, em linhas gerais, se baseava em uma filosofia da História positivista e reduzia os fenômenos sociais a leis gerais, orientando-se por um estatuto quantitativo, nomológico e cartesiano. Na contramão desse paradigma historicizante, os fundadores dos *Annales* defendiam o seguinte programa:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa pela História-problema. Em segundo lugar, a História de todas as atividades humanas e não apenas História política. Em terceiro lugar [...] a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 2010, p.12).

Dosse (2015, 1994) não desconsidera a importância pioneira dos *Annales*, antes valoriza seu esforço de romper com o que chama de "ranço positivista", exaltando a ânsia que move os primórdios desse grupo em busca da totalidade e de uma História-problema

3. Segundo Burke (2010, p.36): "Originalmente chamada de *Annales d'histoire Économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie de Vidal de Blache*, a revista foi planejada, desde seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer liderança intelectual nos campos da História social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da História".

que se distanciasse do "fetichismo dos fatos" e que se abria ao diálogo interdisciplinar, promovendo uma ruptura teórico-metodológica essencial para o desenvolvimento da historiografia ao longo do século XX. Contudo, o autor chama a atenção para dois aspectos basilares deste movimento historiográfico que acabaram colaborando diretamente para o descrédito biográfico. Primeiro ele destaca a forte influência da Sociologia durkheimiana sobre Marc Bloch e Lucien Febvre, os "pais" fundadores dos *Annales*, que ao adotarem o programa sociologizante de François Simiand, assumiam uma perspectiva que "se apoia no caráter exógeno das leis sociais com relação às lógicas individuais [...] a sociedade funciona segundo os princípios de uma física social como sistema de forças a atuar sobre o indivíduo" (DOSSE, 2015, p.197-198). Posteriormente, o autor destaca a heterogeneidade que marca o movimento dos *Annales* e alerta para o que chama de "fator Braudel". Segundo Dosse (2015), o discurso estruturalista de Fernand Braudel, ícone da historiografia francesa, marca a segunda geração daquele movimento no período de 1950-1970, tornando-se fundamental para a manutenção do desprezo do historiador à Biografia.

Ao abordar a influência das ciências sociais sobre os fundadores dos *Annales*, Dosse (2015) destaca a importância do sociólogo durkheimiano François Simiand que acusava os historiadores de cultivarem três ídolos: a cronologia, a política e a Biografia. Simiand instava que os historiadores abandonassem seus ídolos em razão de uma História científica. Seu programa, tal qual o de seu mestre "[...] pretende elucidar os fenômenos a partir de esquemas explicativos que recorrem a lógicas puramente sociais. [...] tenciona eliminar a equação pessoal do pesquisador com base no rigor de seu método". Nesses termos, o indivíduo estava fadado à coerção, estando impotente diante do capricho irremissível dos fatos sociais. Em seu afã cientificista, Marc Bloch e Lucien Febvre, são seduzidos por esse discurso e, em linhas gerais, se apropriam dele em seu programa, adaptando-o ao território do historiador. Portanto:

Notadamente, retomam por conta própria a crítica de François Simiand à tribo histórica, e os três ídolos denunciados serão logo abatidos no novo discurso histórico que defendem. O gênero biográfico faz parte, como a História política, dos sacrifícios no altar da ciência- e por um longo período, pois a parte da Biografia irá oscilar de 1920 a 1976 entre 0% e 0,7% do conteúdo dos artigos. (DOSSE, 2015, p.198-199).

Mesmo que em suas obras, Bloch e Febvre, não tenham se afastado de todo do gênero biográfico, o fato é que, ao optarem por privilegiar os fenômenos de massa, acabaram por relegar os indivíduos a um papel meramente coadjuvante na História. No mesmo sentido, o papel de Fernand Braudel é fundamental. Braudel reafirma os fundamentos dos pioneiros

dos *Annales* e avança seu programa em direção às teses estruturalistas. Essas últimas também serão apropriadas por seus sucessores. "Os herdeiros de Braudel palmilham essa mesma senda do eclipse da Biografia e do autor, em proveito de lógicas estruturais [...] Desde [...] 1969, as publicações [...] dos *Annales* atestam esse ocaso do sujeito e, com ele, do gênero biográfico" (DOSSE, 2015, p.205).

Dosse (2015) reconhece e enfatiza o papel positivo do prócer da segunda geração dos *Annales* na defesa da História, entretanto, alerta para as consequências negativas que suas opções teórico-metodológicas terão sobre a Biografia. Para tanto, Dosse (2015) resume os embates de Braudel contra as teses de Claude Lévi-Strauss, antropólogo estruturalista que em seu clássico artigo *História e Etnologia*, publicado em 1949 e reafirmado em 1958 com a publicação do livro *Antropologia Estrutural*, proclama a superioridade da Antropologia no campo das Ciências Sociais. Segundo o aludido antropólogo, a História estava apegada somente às lógicas individuais, sendo por isso, superficial em suas análises. "Para ele, o historiador está condenado ao empirismo, ao observável, sendo incapaz de modelizar, portanto de ter acesso às estruturas profundas da sociedade" (DOSSE, 2001, p. 23). Nesse sentido, a História seria capaz de abordar apenas os fenômenos da consciência, que eram tidos por insignificantes, desta forma, representaria o nível mais baixo das ciências sociais. Reagindo ao desafio estruturalista posto por Claude Lévi-Strauss, Braudel lança em 1958 o texto "História e ciências sociais: a longa duração", reafirmando a tradição dos *Annales* e o lugar da História no interior das ciências sociais. Desta feita:

Lembra a Lévi-Strauss a renovação efetuada por Bloch e Febvre, que levou a escola histórica francesa a considerar o tempo longo, a busca das estruturas, como verdadeiros privilégios em relação ao tempo curto, ilusório e insignificante.[...] Quanto à dimensão propriamente individual da História, que toma por assunto Felipe II ou Solimão, o Magnífico, é insignificante[...] essa morte do monarca mais poderoso da Europa é um não acontecimento para Braudel [...] (DOSSE, 2015, p.204-205).

Dosse (2015) explica que mesmo que a História tenha saído engrandecida desse confronto, o fato é que, em linhas gerais, no programa Braudeliano, as estruturas são privilegiadas em detrimento das ações humanas. Essas só são inteligíveis porque submetidas à lógica daquelas. Segundo Reis (2008), Lévi-Strauss pôs em dúvida a cientificidade da História e até mesmo a sua possibilidade como saber. Diante disso, Braudel, recorrendo à mesma estratégia que Marc Bloch e Lucien Febvre utilizaram nos debates com o sociólogo François Simiand, expõe a importância do trabalho interdisciplinar nas ciências sociais e ressalta o elemento central de sua crítica: a temporalidade da longa duração. Para Braudel, Lévi-Strauss teria muito

a aprender com os historiadores dos *Annales*, pois se equivocava ao desvalorizar a dimensão temporal, que os historiadores sempre privilegiaram.

Desse modo:

A grande voga das estruturas acentua essa inflexão do discurso do historiador, esse desvio da atenção que tinha tendência a valorizar as mudanças e que se orienta agora para as regiões imóveis do tempo. Fernand Braudel, com sua tese de 1947, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, desloca o olhar do historiador ao relegar o herói do período, Felipe II, a um papel secundário e fazer, pelo contrário, incidir o periscópio do historiador sobre as regiões imóveis, a fixidez do quadro geográfico do mundo mediterrâneo. (DOSSE, 2018, p. 265).

Nesse conduto, a História se tornava um processo sem sujeito, e o homem se torna impotente diante "das forças seculares que o condicionam e contra os ciclos econômicos da longa duração [...] perdeu todo o domínio sobre sua própria historicidade, ao ser devorado por ela e ao sofrê-la, espectador e objeto de sua própria temporalidade" (DOSSE, 1994, p. 46). A terceira geração dos *Annales*, formada por herdeiros de Braudel que partilhavam de sua perspectiva estruturalista, colaborou para que a Biografia permanecesse desterrada, ampliando deste modo o eclipse biográfico. Nesse sentido, a *Nouvelle Histoire*: "[...] se abeberou no estruturalismo, absorvendo um paradigma já em declínio" (DOSSE, 2015, p.206).

A instituição de uma terceira geração do *Annales* torna-se mais evidente nos fins dos anos de 1960. Doravante, a aposentadoria de Braudel em 1972, a ascensão institucional de Le Goff e François Furet e a prominência de historiadores como André Burguière, Jacques Ravel e Emmanuel Le Roy Ladurie, são marcos significativos nessa direção (BURKE, 2010). Dosse (1994), como dito anteriormente, é um crítico da *Nouvelle Histoire*. Ele defende que aquela geração simboliza uma ruptura que acabou provocando a perda de identidade da História.

Sobre o significado dessa ruptura para a pesquisa histórica, Dosse (2015, p.207), esclarece que ela:

[...] implica descentralizar, à maneira do programa estruturalista, aquilo que unifica o campo da pesquisa, ou seja, o homem como sujeito das transformações históricas. Essa descentralização permite ao historiador [...] promover um discurso que se oferece como científico na medida em que marginaliza sua variável menos flexível para uma História quantitativa, interditando, é claro, o gênero biográfico na prática histórica.

Nesse mesmo sentido, em suas versões estruturalistas, o marxismo também pode ser compreendido como

responsável pelo eclipse biográfico, uma vez que assume uma visão totalizante e privilegia as classes sociais, enfatizando os condicionamentos materiais na condução das ações coletivas e individuais. Destarte, "[...] não reserva as lógicas individuais um lugar significativo. O gênero biográfico é visto como um antigo legado da burguesia [...]. Torna-se, pois, fonte de alienação para os leitores [...]" (DOSSE, 2015, p.199).

Hoje já não há por parte do historiador que envereda pelos caminhos biográficos a necessidade de justificar-se diante dos seus pares, pois desde fins dos anos de 1980, nomes consagrados, muitos deles pertencentes à tradição dos *Annales* como o medievalista Jacques Le Goff, dedicaram-se ao gênero biográfico que já não é mais visto de maneira depreciativa; antes passa mesmo a ser exaltado e percebido como uma área privilegiada nas diversas ciências sociais. Le Goff, na sua Biografia de São Luís, confessa que "[...] a Biografia histórica é umas das maneiras mais difíceis de fazer História" (LE GOFF, 1996, p.13 *Apud* DOSSE, 2015, p. 278).

Na verdade, é ponto pacífico que a Biografia histórica nada tem a ver com a Biografia tradicional que exaltava "grandes heróis" por meio de narrativas lineares que idealizavam uma personagem homogênea que agia sempre coerentemente, consoante a uma inexorável teleologia. Assim sendo, a Biografia "Hoje, mais do que nunca, [...] desponta como um setor privilegiado de experiências de escrita que suscitam a paixão tanto de escritores como historiadores e pesquisadores em ciências humanas" (DOSSE, 2015, p.5).

A atual retomada e reconfiguração da Biografia denominada aqui de Idade Hermenêutica, é essencialmente caracterizada pela sensibilidade às subjetividades, o que torna o gênero muito mais reflexivo, ou seja, ela apresenta-se como a antítese da tradicional Biografia anedótica. Para Dosse (2015) vivencia-se hoje o retorno do sujeito, fato que teve na figura do filósofo Jean Paul Sartre grande contribuição na sua precursora Biografia sobre o escritor francês Gustave Flaubert, publicada na França no início dos anos de 1970. Segundo Dosse (2015, p. 231), em sua abordagem existencialista, Sartre "[...] internaliza o externo e exterioriza o interno. Graças a esse método rompe com o esquema de causalidade mecânica, que convém pouco ao gênero biográfico, e abre uma via para articular elementos singulares com a unidade de uma pessoa". Sartre assume uma visão dialética do indivíduo que é percebido como um universal singular, ou seja, sem negar a pressão que as relações sociais concretas exercem sobre os sujeitos também não nega aos últimos espaços de certa autonomia e liberdade (DOSSE, 2015).

Para além das contribuições da ontologia sartriana destacou-se também as contribuições da sociologia, em especial da Escola de Chicago e seus estudos

de relato de vidas. Nas palavras de (DOSSE, 2015, p. 241): "A sociologia contribuiu bastante para o retorno da sensibilidade biográfica, graças ao sucesso obtido nos anos 1970, pelos relatos de vidas anônimas onde se via o mundo que perdemos em virtude da modernização acelerada". No entendimento do aludido autor a crise/retração do estruturalismo no fim dos anos 1960 (DOSSE, 2018) repercute nas ciências sociais em geral permitindo a reabilitação do sujeito, como é evidenciado na passagem a seguir: "O indivíduo fora até então uma variável a ser eliminada do discurso erudito. Primeiro os sociólogos, depois os historiadores se esforçam para reabilitá-lo como ator, como entidade pertinente às suas pesquisas" (DOSSE, 2015, p.241).

Em um primeiro momento, especialmente no contexto francês, os historiadores, influenciados pela forte tradição dos *Annales* não seguem o fluxo inaugurado pela sociologia, contudo as experiências biográficas fora da França e independentes da hegemonia dos *Annales* nunca deixaram de existir. É nesse sentido, que destacaremos a Micro-História italiana sobre a qual teceremos breves comentários, em secção específica. Deste modo, o que por hora nos interessa evidenciar, de modo especial, é que ao se referir à Idade Hermenêutica, Dosse (2015) anuncia que o moderno regime de historicidade permitiu a superação do modelo clássico de Biografia que exaltava homens ilustres e causava a repulsa dos historiadores ao longo do século XX; o que se busca hoje é trazer à luz os anônimos ou marginalizados da História, ou seja, os homens comuns.

3. BIOGRAFIA HISTÓRICA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de tudo é preciso esclarecer que em nossa compreensão a Biografia Histórica é, antes de tudo, História, tendo assim, como uma de suas marcas identitárias a intencionalidade de construção de um discurso próximo à verdade; ou seja, precisa estar fundamentada nos procedimentos e narrativas próprias dessa disciplina (SCHMIDT, 2012). Assim, ressalte-se que a Biografia Histórica: "deve estar subordinada às regras do *métier*, entre as quais se destacam a necessidade de se ter como guia de investigação um problema de pesquisa histórico formulado a partir de referências conceituais e de fontes documentais apropriadas" (SCHMIDT, 2012, p. 195). Nessa direção, é importante esclarecer os pormenores epistemológicos que fundamentam o fazer biográfico na historiografia contemporânea.

Uma exposição detalhada dos aspectos epistemológicos que fundamentam a Biografia enquanto método de pesquisa se faz sempre necessária, pois o gênero reiteradamente tem sido submetido a uma contumaz crítica: ele possuiaria

um caráter meramente ficcional. Logo, contar uma vida seria apenas uma pretensão descabida, uma empreitada romanesca e antes de tudo, uma ilusão. Aqui nos referimos especificamente a crítica feita pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em seu famoso texto intitulado *L'illusion biographique*. O cerne da crítica de Bourdieu à Biografia é que a mesma pressupõe que a vida constitui um todo homogêneo, um processo sem conflitos, coerente e cronologicamente orientado que se submete a lógica harmoniosa de um *telos*. Em suas palavras: "O sujeito e o objeto da Biografia (o investigado e o investigador) têm de certa forma o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência narrada (e, implicitamente, de qualquer existência)" (BORDIEU, 2006, p.184).

Quanto à advertência sobre a ilusão da existência de uma vida linearmente organizada, coerente e estável, sem troços, incertezas ou incongruências, Levi (2006) e Dosse (2015) admitem que o ilustre sociólogo tenha razão. Contudo, se afastam dele quando o mesmo considera o sujeito uma entidade não pertinente, e o submete ao arbítrio frio e imperioso das estruturas. Para Bourdieu, a Biografia não tinha relevância alguma.

Nas palavras de Dosse (2015, p. 208-209):

Bourdieu tem em mira sobretudo a ideia de uma continuidade, de um *telos* com tudo o que este implica de linearidade subjacente. Se nesse ponto, temos de concordar com ele, não o seguiremos quando recusa, de modo bem estruturalista, qualquer pertinência ao nome próprio [...] Segundo Bourdieu, o sujeito é uma entidade não pertinente, tanto quanto a sucessão dos acontecimentos.

Corroboramos que Bourdieu (2006) acerta ao nos mostrar a impossibilidade de uma existência cronologicamente coerente e teleologicamente orientada. Entendemos que todos somos, em certa medida, condicionados pelas circunstâncias reais de nossas existências, logo, o contexto de uma vida não pode ser desprezado. Não obstante as críticas realizadas por Pierre Bourdieu (2006), independente do caráter particularmente volúvel da Biografia (LORIGA, 2011) e do fato incontestado do recurso à ficção ser inevitável no trabalho biográfico, nós corroboramos que a Biografia "quer-se também estribada no verídico, nas fontes escritas, nos testemunhos orais. Preocupa-se em dizer a verdade sobre a personagem biografada [...] o biógrafo tem de cruzar suas fontes de informação, confrontá-las para se aproximar da verdade" (DOSSE, 2015, p.59).

Quanto aos cuidados básicos que se deve ter ao se fazer uma Biografia Histórica retomamos aqui mais algumas lições às quais julgamos muito pertinentes. Primeiramente, ao assumirmos os ricos de narrar uma vida devemos ter, entre outras coisas, o cuidado de não ignorar o contexto histórico, pois tratamos de sujeitos

situados e que não são de forma alguma plenamente livres. Contudo, isso deve ser feito sem reduzir o indivíduo as estruturas sociais e econômicas ou aos sistemas de coerção/normativos de uma época, pois acreditamos que “[...] nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou de interpretação das regras, de negociação” (LEVI, 2006, p. 179-180). Pelo mesmo motivo devemos também evitar aquilo que Loriga (2011) denomina de “Paradoxo do Sanduíche”, ou seja, precisamos dar conta do feixe de relações que determinam as características e ações dos indivíduos, sem, contudo, reduzi-los as mesmas (LORIGA, 2011; SCHMIDT, 2010).

Desse modo, admitimos a importância do contexto histórico, mas não como um fim em si mesmo. Corroboramos que ele é um elemento que irá “preencher as lacunas documentais por meio de comparações com outras pessoas cuja vida apresenta alguma analogia, por esse ou aquele motivo com a do personagem estudado” (LEVI, 2006). Neste ponto, é preciso esclarecer que “[...] o contexto não é algo homogêneo e estático, mas sim composto por múltiplas e dinâmicas relações sociais entabuladas por indivíduos, inclusive aquele que se escolheu para biografar” (SCHMIDT, 2010, p.196).

Não devemos deixar de esclarecer desde o início nossas posições e escolhas. Nenhum biógrafo sai isento do “mergulho no eu” do biografado; e ao mesmo tempo não tem a possibilidade de recontar toda uma vida, oscilando sempre entre o ficcional e o científico. Na verdade, devemos por “[...] as cartas sobre mesa a anunciando nosso ponto de vista de modo a construirmos com o leitor um pacto biográfico” (DOSSE, 2015). Também não podemos nos deixar levar por uma busca compulsiva pela racionalidade e ordenação linear e coerente de ações que sejam plenamente inteligíveis. Deve-se assumir a impossibilidade de se retratar uma identidade específica, homogênea e plenamente coerente (BOURDIEU, 2006). Antes, deveremos focar no fragmentado, no paradoxal, na pluralidade complexa e contraditória da subjetividade, construindo uma narrativa ao mesmo tempo não linear e contraditória (DOSSE, 2015; LEVI, 2006; SCHMIDT, 2010).

Entendemos que a impossibilidade de se reconstruir plenamente e coerentemente uma vida não desabona ou impossibilita o desafio biográfico, antes o enriquece tornando-o “[...] o campo ideal para verificar o caráter intersticial – e todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições” (LEVI, 2006, p.180); ou ainda, nos termo até aqui colocados, “A Biografia pode ser um elemento privilegiado na reconstituição de

uma época, com seus sonhos e angústias” (DOSSE, 2015, p. 11).

Diante dessa aporia, ante o desafio de equilibrar-nos de salto alto à beira precipício (DOSSE, 2015), destacamos a importância fundamental do método histórico que se pauta por um máximo rigor heurístico e exegético na comparação e confirmação das fontes (DOSSE, 2015). Por conseguinte, sustentamos que a ambivalência desse gênero não o desabona, antes o torna um palco privilegiado de experimentação para a historiografia, pois “a Biografia constitui na verdade o canal privilegiado através do qual os questionamentos e as técnicas peculiares da literatura se transmitem a historiografia” (LEVI, 2006, p.168). Logo, “O texto de um historiador-biógrafo deve, portanto, contar a História real de uma vida” (AVELAR, 2012, p. 70).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Biografia Histórica é um gênero que tem sido alvo de críticas e polêmicas ao longo do tempo, mas que tem ganhado espaço na historiografia contemporânea. A partir da revisão bibliográfica realizada neste artigo, foi possível perceber que a Biografia Histórica pode contribuir para a reabilitação do sujeito na História, ao reconhecer a agência dos sujeitos biografados e valorizar suas experiências na construção do passado. No entanto, é importante destacar que a escrita da Biografia Histórica exige cuidados epistemológicos, como ter como guia de investigação um problema de pesquisa histórico formulado a partir de referências conceituais e de fontes documentais apropriadas, não ignorar o contexto histórico, não reduzir o indivíduo às estruturas sociais e econômicas ou aos sistemas de coerção/normativos de uma época, e esclarecer os pormenores epistemológicos que fundamentam o fazer biográfico na historiografia contemporânea. Portanto, a Biografia Histórica pode ser uma ferramenta importante para a compreensão da História, desde que seja escrita com rigor metodológico e epistemológico, e que leve em consideração a complexidade dos sujeitos biografados e de seus contextos históricos.

Uma exposição detalhada dos aspectos epistemológicos que fundamentam a Biografia enquanto método de pesquisa se faz sempre necessária, pois como buscamos esclarecer o gênero foi reiteradamente submetido a uma contumaz crítica por parte dos historiadores. Nesse conduto, destacamos que a Biografia histórica é, antes de tudo, História, ou seja, precisa estar fundamentada nos procedimentos e narrativas próprias dessa disciplina, subordina ao seu *métier* (SCHMIDT, 2012). Também se faz necessário fugir dos perigos do que Bourdieu (2006) chama de ilusão biográfica, ou seja, não podemos crer na existência de uma vida linearmente organizada, coerente e estável, sem tropeços, incertezas ou incongruências.

Os ricos de narrar uma vida exigem, entre outras coisas, o cuidado de não ignorar o contexto histórico, pois tratamos de sujeitos situados e que não são de forma alguma plenamente livres, mas isso deve ser feito sem reduzir o indivíduo as estruturas sociais/ econômicas ou aos sistemas de coerção/normativos de uma época. Entendemos que todos somos, em certa medida, condicionados pelas circunstâncias reais de nossas existências, logo, o contexto de uma vida não pode ser desprezado.

Valorizar o contexto não implica torná-lo um tirano que sufoca todas as iniciativas subjetivas fazendo dos sujeitos meros vetores das estruturas. Por isso, devemos evitar o chamado "paradoxo do sanduíche" (LORIGA, 2011). Respondendo ao "pacto biográfico" devemos desde sempre por "as cartas sobre a mesa", isto é, devemos esclarecer desde o início nossas posições e escolhas, pois nenhum biógrafo sai isento do "mergulho no eu" do biografado; e ao mesmo tempo não tem a possibilidade de recontar toda uma vida.

Por fim, concluímos que a impossibilidade de se reconstruir plena e coerentemente uma vida não desabona ou impossibilita o desafio biográfico. O que é preciso enfatizar é que o historiador que se aventura na trama biográfica não deve ter a pretensão de esgotar uma vida, tão pouco rotular uma trajetória. Afastando-se de um idealismo romântico que exalta heroísmos chauvinistas, e de uma apologia aos grandes personagens ou heróis, como faziam as correntes hegemônicas da historiografia no século XIX, hoje, o foco da Biografia está em pessoas comuns, proporcionando lugar a novos sujeitos e diferentes perspectivas historiográficas. Vivencia-se, portanto o que Dosse (2015) chamada de Idade Hermenêutica, fase marcada pela abundante e compósita produção de estudos biográficos, realizados por representantes das mais variadas ciências sociais, tornando-a, pois, um campo de pesquisa privilegiado. Essa postura valoriza a experiência e traz a cena principal da História os homens e mulheres comuns que são resgatados de seu "papel coadjuvante" para o protagonismo que lhes faz justiça. Aparecem desse modo como artífices de suas próprias tramas no tempo.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs). **Grafia de vida**: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e voz, 2012.

AVELAR, Alexandre de. Escrita Biográfica, escrita da História: das possibilidades de sentido. *In.*: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs). **Grafia de vida**: Reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e voz, 2012.

AVELAR, Alexandre de. A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões. **Dimensões**, v. 24, p. 157-172., 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2528>. Acesso em: 15 out. 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In.*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2010.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo, SP: Editora Universidade de São Paulo, 2015.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In.*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar. **O Fazer-Se de um Artista-Antropólogo-Professor**: Trajetórias de Geraldo Markan. 2022. 243 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2022.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e biografia. *In.*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SCHMIDT, Benito Bisso. Contar vidas em um regime presentista: a polêmica sobre a autorização prévia. *In.*: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e voz, 2018.

SEVCENKO, Nicolau. O Renascimento. 4. Ed. São Paulo: Atual, 1986.

UMA TRAMA DE HISTÓRIAS E UM RIZOMA DE SENTIDOS: ENTRE AS PRÁTICAS DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS FUTUROS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES

Augusto Ridson de Araújo Miranda ¹
Antonio Germano Magalhães Junior ²

A plot of stories and a rhizome of senses: between the practices of history teacher trainers and future school historical knowledge

Resumo:

O objetivo deste artigo é o de problematizar, a partir de questionário preenchido por estudantes de graduação dos cursos presenciais de História da UECE, como as práticas dos professores formadores constituem referenciais potentes para os futuros saberes históricos escolares cearenses, construindo uma trama de histórias de formação histórica no Ceará interligadas por um rizoma de sentidos sobre o que deva ser o ensino e a aprendizagem histórica escolarizada. Tendo como referenciais teóricos os estudos da Epistemologia da Prática Docente (TARDIF, 2008; SCHÖN, 1992) e sobre as referências docentes (CUNHA, 1998; ROCHA, 2014), o recorte desta tese de doutorado (MIRANDA, 2022) teve como fonte de pesquisa o questionário quantitativo-qualitativo voltado à seleção dos professores-referência na formação docente dos estudantes dos referidos cursos, atinente à segunda etapa da pesquisa, originalmente situada no método da história oral de vida docente (FONSECA, 1997) dos professores selecionados pelo questionário. Os dados quantitativos foram analisados consoante à técnica da análise descritiva-exploratória simples, e os qualitativos à análise textual-discursiva (BASTOS; BIAR, 2015). A análise aponta que, para escolher seus professores-referência, os alunos representam e reconhecem intersubjetivamente um conjunto imbricado e plural de performances identitárias, saberes e práticas (cognitivas da ciência histórica, didáticas e atitudinais) destes docentes, situando narrativamente a escolha em intervências experienciais transformativas (JOSSE, 2004), e construindo sentidos sobre o ensino e a aprendizagem histórica que se rizomatizam, sendo importantes nas licenciaturas e que repercutem na constituição dos saberes escolares, situando os docentes-referência em lugares estratégicos da geração destes sentidos.

Palavras-chave: Professor-referência. Formação docente. UECE.

Abstract:

The purpose of this article is to problematize, based on a questionnaire filled out by undergraduate students of the History courses at UECE, how the practices of the teacher trainers constitute powerful references for future historical school knowledge in Ceará, building a plot of history formation history in Ceará interconnected by a rhizome of meanings about what schooled teaching and historical learning should be. Having as theoretical references the studies of the Epistemology of Teaching Practice (TARDIF, 2008; SCHÖN, 1992) and on the teaching references (CUNHA, 1998; ROCHA, 2014), the excerpt of this doctoral thesis (MIRANDA, 2022) had as a source of research the quantitative-qualitative questionnaire aimed at the selection of reference teachers in the teaching training of students of the aforementioned courses, pertaining to the second stage of the research, originally located in the method of oral history of teaching life (FONSECA, 1997) of the teachers selected by the questionnaire. Quantitative data were analyzed according to the technique of simple descriptive-exploratory analysis, and qualitative data using textual-discursive analysis (BASTOS; BIAR, 2015). The analysis points out that, in order to choose their reference professors, the students intersubjectively represent and recognize an intersubjective

1. Doutor em Educação (UECE). Professor da rede estadual pública cearense, lotado na SEDUC-CE.
2. Pós-doutor em Educação (UFRN). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

and plural set of identity performances, knowledge and practices (cognitive of historical science, didactic and attitudinal) of these professors, narratively situating the choice in experiential interventions transformative (JOSSO, 2004), and constructing meanings about teaching and historical learning that are rhizomatized, being important in teacher formation degrees and that have repercussions on the constitution of school knowledge, placing reference teachers in strategic places for the generation of these meanings.

Keywords: Teacher-reference. Teacher formation. UECE.

1. INTRODUÇÃO

As duas metáforas apresentadas no título deste artigo, 'tramas' e 'rizoma', atravessaram parte das conclusões de pesquisa da tese em Educação defendida no ano de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará com o título de 'Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE'. A referida parte concerne aos "nós" problematizados nessa tese (MIRANDA, 2022), entre as conclusões das etapas 2 e 3 de pesquisa, nas quais selecionamos – por meio de um questionário – os professores-referência da formação docente de estudantes dos cursos de História da UECE, a serem entrevistados acerca de suas histórias de vida docente, suas múltiplas dimensões formativas, seus saberes e práticas profissionais (etapa 2); e efetivamente os entrevistamos, utilizando dentre outros elementos os dados coletados em tal questionário para suscitar reflexões dos docentes.

Apesar de serem os sujeitos principais de análise da pesquisa que norteia esta escrita os seis docentes entrevistados – dois de cada curso presencial de História da universidade cuja própria historicidade e visão de gestão tomarem como sua vocação a formação de professores – o recorte empregado para estruturar este artigo evidenciará mais os dados preenchidos pelos estudantes. O motivo de certo modo também norteou a pesquisa realizada, na condição de uma premissa que se comprovou acertada, a partir dos dados coletados: se há uma trama de histórias que envolve a universidade e a escola, entremeada pelos cursos de licenciatura, pelos formadores de professores e os futuros professores escolares, compreender os sentidos dados à docência (sobretudo os orientadores de futuras ações) atribuídos pelos licenciandos perpassa suas referências de docência – adotando uma orientação ética, investigando as referências positivas – daí a estratégia metodológica de identificar quais os docentes-referência (CUNHA, 1998; ROCHA, 2014) desses estudantes e quais as referências positivas e os sentidos dados e 'intervividos' – nos dizeres de Josso (2004) – construídos nas relações entre os sujeitos envolvidos nesta análise.

Referências e sentidos esses que são multiramificados – daí a metáfora do rizoma – que perpassam elementos

entre o vivido e as expectativas e idealizações das ações dos futuros professores, e que projetam no passado tornado presente e significado (isto é, as referências construídas e reconstruídas na afetividade da memória que transforma vivência em experiência) com os sujeitos de interesse dessa memória evocada, tanto sobre o que deva ser a história ensinada e quais saberes e práticas devem nortear esse ensino superior que repercutirá na educação básica. Considerando o escopo desta edição da revista DoCEntes se tratar da formação continuada dos professores da rede estadual cearense, este recorte da pesquisa visa tanto dialogar com o tema norteador como provocar reflexões sobre os saberes docentes e saberes escolar, interpretando que esta pesquisa teve sempre no horizonte de interesses a relação entre a universidade e a educação básica como lugar social e compromisso político de escrita acadêmica de seus autores.

O que os estudantes expressam, por meio dos atos de assinalar em questões objetivas seus professores-referência, as características destes professores dentre as do arcabouço de suas práticas docentes – entendendo-as assim como Tardif (2008) como saberes mobilizados, mas também orientadores dos saberes docentes – que consideraram representá-los e que motivaram essa escolha, e trazendo depoimentos contendo experiências ou uma análise que justificasse a escolha, nos possibilitou colher dados sobre os docentes mais votados como também um apanhado relevante qualitativa e quantitativamente sobre os estudantes. Trataremos aqui tanto sobre dados sobre os estudantes que escolheram os docentes mais votados como sobre outros estudantes que indicaram outros professores: primeiramente, melhor discutiremos a relação entre os conceitos de referência docente e saberes docentes; depois, discorreremos sobre os procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados; apresentaremos elementos dos dados do referido questionário; e por fim, traremos considerações finais sobre a potência de pesquisar sobre as referências docentes de futuros professores da educação básica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de referência docente está intimamente relacionado com os conceitos de saberes e práticas. Há três fundamentos teóricos para justificar esta assertiva.

O primeiro se encontra na História Cultural e aponta para agências tanto dos que são referenciados como dos referenciam: o fato de um docente ser ou 'estar sendo' uma referência para os estudantes que ensina, convivendo com eles durante determinado recorte temporal indica uma prática de um reconhecimento intersubjetivo de seus saberes e suas práticas docentes, o que igualmente revela práticas do outro que aprende e dá significado a essa intervivência, apontando para uma representação social, cultural e política historicamente situada da referência docente com a qual os estudantes sobrepõem suas projeções ideais para encaixar os docentes com os quais mais se identificam.

Consoante Chartier (1990), a dialética entre práticas e representações já é consensual nos estudos histórico-culturais, apontando para um duplo estatuto de qualquer temática situada nela. Assim sendo, a 'referência' é tanto uma prática de representar o real, como as representações que projetam idealizações também incidem neste real, e devem ser consideradas quando estudamos objetos de interação intersubjetiva, como as relações entre professores e estudantes. Assim, os estudantes tanto praticam a representação de seus estudantes como lidam com as práticas e as representações sobre a docência, e essa dialética que as imbrica deve ser explicada e compreendida, considerando as subjetividades envolvidas e as experiências de intervivência (JOSSO, 2004).

Considerando o fundamento teórico com enfoque na Epistemologia da Prática Docente, importa argumentar pelas pressuposições de Tardif (2008) e Schön (1992), de que há uma dialética que fundamenta esta epistemologia e confere profissionalidade à docência. Assim, o docente quando pratica seu ofício docente está orientado por saberes profissionais, o que profissionaliza seu fazer; mas igualmente produz saberes por meio da transformação da reflexão em torno das vivências desta docência em saberes experienciais, e que quando tais saberes dialogam com outros saberes epistemológicos de referência para a formação, são publicizados e sistematizados, fundamentam outras futuras práticas na condição de saberes orientadores e revestidos de uma lógica epistêmica. Este ciclo dialetizado de contínuas reflexões, ações e sínteses articula práticas e representações sobre a docência que ocorre e que deveria ocorrer, dialetizando consigo referências para a docência.

Entrecruzando estes dois fundamentos teóricos, entendemos, a partir de Tardif (2008), que as representações e práticas culturais convertidas em saberes e práticas educativas dialogam sobremaneira com as tradições e transformações da cultura (histórica) educacional. Tais constructos históricos educacionais, estipulando modelos de conduta que conformam uma projeção ideal de identidades docente e discente – que são históricas e se transformam no

tempo – e igualmente demandam suas alteridades, estabelecendo saberes e práticas que devem ser preservados e outros combatidos. Portanto, considerando a validade das referências de conduta na compreensão da realidade educacional, passamos a considerá-las mais que uma possibilidade de categoria de análise dos sujeitos de pesquisa, sendo o fio condutor da trama entre os sujeitos da pesquisa e com potencial rizomático de sentidos que se encaminhariam para além de seu escopo, articulando ensino superior com educação básica, tal qual também considerou Rocha (2014), também investigando docentes de cursos de licenciatura escolhidos por seus estudantes como "professores-referência":

[...] análises revelaram que o professor referência foi se constituindo em diversos aspectos, da sua trajetória pessoal, escolar e profissional que transversalizaram a sua história de vida no processo de 'vir a ser professor'. A despeito de todo o discurso circulante sobre professor referência, o estudo revela, ainda, que os professores aprendem a ensinar observando outros professores, experimentando, aplicando modelos de ex-professores, quando aluno, e no próprio exercício da docência. Portanto, para eles, o fazer, o modelo do professor, que foi referência na sua formação, se pereniza, porém não os emoldura, posto que essas referências foram elementos que lhes proporcionaram ao iniciar a docência certa segurança no exercício da profissão e posteriormente certa autonomia para, assumirem a identidade e construir a sua profissionalidade docente. Ressalta ainda a importância dos professores referência, em especial aqueles que lecionam nos cursos de licenciatura, para além de dominarem os saberes disciplinares e específicos da sua formação, incorporem a sua prática docente os saberes teóricos que fundamentam o campo da educação e, sustentam a profissão docente (ROCHA, 2014, p. 11).

Concordando com Rocha (2014, p. 109-110), utilizar a categoria de referência docente como critério de escolha de sujeitos de pesquisa parte da assunção de uma dupla agência, interativa e intersubjetiva que produz na realidade os saberes a partir das práticas reais e significativas, dotadas de sentido, evitando assim uma escolha de sujeitos padronizada e apriorista:

Esclarecemos inicialmente que nossa ideia de Professor Referência não se prende exatamente aos termos Bom Professor, Professor Ideal, Professor de Sucesso, ou mesmo Professor bem-conceituado, mas sim, nosso interesse vincula-se à ideia do professor que teve influência de alguma maneira relevante na formação dos futuros professores, no que tange a sua identidade profissional e profissionalidade docente. Cunha (1998, p. 67), em sua tese de doutoramento, afirmou que '[...] a escolha que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos sociais'. Esclarece ainda que o termo 'apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais'. Entretanto,

essas apropriações diferem de cada sujeito, uma vez que 'eles fazem essas apropriações em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências, etc.'. A partir do que diz a autora, podemos entender que a imagem do professor ideal que entusiasma cada estudante parece ser construída a partir dos interesses pessoais, das construções éticas, dos valores sociais, da imagem que ele tem da profissão e das alusões que vão sendo observadas em cada profissional nos espaços da formação do discente e do próprio contexto histórico que demarca o período dessa construção.

Essa compreensão intersubjetiva, por parte dos estudantes, se consolida ao longo das práticas de ensinar e de aprender dos sujeitos da formação docente, com as quais os estudantes reconhecem essas práticas, apropriam-se delas e as ressignificam, constituindo representações. Dizer isto é assumir que a noção de saber docente é sempre relacional, temporalmente situada, interativa e intersubjetiva, não apenas conhecimento em latência, mas potente porque mobilizado em contextos que interferem nesta ação, e significativo, tanto para os docentes que possuem e praticam como para os estudantes no fazer da aprendizagem.

Há um terceiro fundamento que orientou esta pesquisa: o campo do Ensino de História, que analisa e produz reflexões acerca das referências sobre a docência em História, uma vez que estas dialogam diretamente com seus objetivos, na condição de norteadores de práticas e prescrevendo saberes dos docentes. É mister pensar, na condição de campo em zona de fronteira (CERRI, 2005) para além da dimensão cognitiva epistemocentrada na História e dos conhecimentos atinentes à ciência histórica e à formação do pensamento histórico, se faz necessário ampliar o escopo dos saberes a serem ensinados e aprendidos, considerando também as curriculares, avaliativas e de outros aspectos educativos, tais como as relações interpessoais e das habilidades, atitudes e valores ensinados, pois o docente ensina não apenas História quando ensina a História-ciência nem o estudante aprende apenas ela (CAIMI, 2015) - ainda que defendamos que todas estas dimensões são pertencentes à formação histórica (RÜSEN, 2015; MIRANDA, 2022). Tais práticas desses saberes prescritos e refletidos se transformam em saberes experienciais intersubjetivos, constituídos na lida interacional do cotidiano; as representações e os reconhecimentos intersubjetivos acerca deles acompanham esta pluralidade e multidimensionalidade da formação histórica dos futuros professores e se dialetizam com os saberes históricos escolares.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi constituída em 4 etapas; o método que as engendra é o da História Oral de vida

docente (FONSECA, 1997), tendo como principal fonte documental as entrevistas de história de vida docente destes professores – atinentes à terceira etapa – e triangulando com as demais fontes coletadas e analisadas: a) documentos curriculares norteadores dos cursos de História da UECE, atinentes à primeira etapa; b) questionário quantitativo-qualitativo voltado à seleção dos professores-referência na formação docente dos estudantes dos referidos cursos, atinente à segunda etapa; c) fontes do acervo pessoal e profissional dos sujeitos de pesquisa, atinentes à quarta etapa. Contudo, o recorte comunicado neste artigo parte dos questionários eletrônicos situados na Plataforma *Google Forms* e coletados na segunda fase de pesquisa, realizada entre abril e maio de 2020 durante o contexto de isolamento social e de aulas remotas na universidade devido à pandemia de COVID-19, condição sincrônica que condicionou a coleta e as respostas dos estudantes.

O referido questionário foi estruturado para identificar os professores-referência e os critérios para tal escolha por parte dos estudantes, adotando as seguintes premissas e procedimentos:

- a. mesmo visando os professores mais votados, entendemos que os demais professores têm sua relevância formativa a futuros professores e que seus saberes foram reconhecidos quando votados.
- b. não restringimos a escolha a critérios norteadores pela epistemocentralidade na História ou de outras ciências de referência. Consideramos, como Tardif (2008), que a docência é constituída de um amálgama de saberes, e traçando um paralelo com as dimensões culturais-identitárias históricas de Rüsen (2015), estes são além de cognitivos, estéticos, políticos, morais, afetivos etc.
- c. selecionamos dois professores por curso, a fim de melhor compreender elementos identitários dos sujeitos de pesquisa, possivelmente mobilizados a partir dos lugares de fala dentro das relações de saber-poder situadas em cada colegiado. O critério foi selecionar, em uma clivagem a partir dos docentes de disciplinas da área de 'História e Ensino'; e em outra, os demais professores ('Demais Áreas'). Nos casos de docentes que estavam lotados em ambas as áreas, como a professora Valéria, do curso de Fortaleza, ou Cintya, do curso de Limoeiro do Norte (para exemplificar dentro dos sujeitos de pesquisa), os situamos dentro da área de 'História e Ensino'.

Os critérios estipulados, coletados em uma questão fechada, seriam concernentes aos tipos de saberes e às condições de mobilização, divididos em três grandes grupos:

a) cognitivos: domínio de conteúdo; especialização/ produções científicas na área;

b) didático-metodológicos (identificação docente): bom uso de fontes e recursos em sala de aula; métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo; aulas inspiradoras/desafiadoras; atualização didática; experiência na educação básica;

c) intersubjetivos (identificação interpessoal): subdivididos em:

- eminentemente comportamentais (atitudinais): polidez; gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores; comportamentais de rigor (alto nível de exigência; rigidez);
- políticos: respeito às diferenças étnicas/políticas/morais; engajamento com o curso/universidade (ensino, pesquisa, extensão); proximidade ideológica/política;
- morais: respeito às diferenças étnicas/políticas/morais; proximidade moral/religiosa;
- afetivos: compreensibilidade/empatia com os estudantes; simpatia/carisma; proximidade afetiva;
- proximidade: proximidade ideológica/política; proximidade moral/religiosa; proximidade afetiva.

Como se percebe, as terminologias dos critérios de referência partem de chaves de compreensão acerca das relações entre professores e alunos que constituem as referências de formação profissional e são produto direto das agências docentes – como defendido na tese (MIRANDA, 2022), orientadas pelas relações entre geração de sentido e prática profissional. Tal questão fechada foi analisada de modo estatístico-descritivo simples.

Já o depoimento, de caráter subjetivo, foi analisado consoante a técnica de análise textual-discursiva conforme Bastos e Biar (2015), considerando que, por ser de preenchimento optativo, denotava engajamento dos participantes para com a escolha do docente e para com o dito.

4. O QUE OS QUESTIONÁRIOS DIZEM

Começaremos por alguns dados relevantes atinentes ao preenchimento do questionário:

Tabela 1 – Dados estatísticos gerais do questionário, caso a caso.

Dado	F	Q	L
Universo em fevereiro de 2020 (2019,2)	432	149	115
População	141	91	57
Amostra	73	53	50
Percentual amostra/população	51,77	58,24	87,71
Margem de erro à Confiabilidade de 95%	7,99	8,75	4,9
Média percentual representativa	56,85	33,95	36
Intersecção numérica	26	6	4
Intersecção percentual	35,61	11,32	8
Depoimentos por caso (percentual)- História e Ensino	80,8	75,4	68
Depoimentos por caso (percentual)- Demais Áreas	79,4	75,4	64
Depoimentos por sujeito de pesquisa (percentual) – História e Ensino	80	80,9	65
Depoimentos por sujeito de pesquisa (percentual) – Demais Áreas	78,7	66,6	75
Representação percentual de um votante da amostra	1,4	1,9	2
Representação percentual de um votante no sujeito de pesquisa- História e Ensino	2	4,76	5
Representação percentual de um votante no sujeito de pesquisa- Demais Áreas	3	6,7	6,2
Representação média percentual de um votante da amostra	1,76		
Representação média percentual de um votante nos sujeitos de pesquisa	4,61		

Fonte: MIRANDA, 2022 (adaptado).

Legenda:

- Universo: total de sujeitos (estudantes) de cada curso.
- População: quantidade de estudantes aptos a preencher o questionário.
- Amostra: número de estudantes que preencheu o questionário.
- Percentual amostra/população: percentual que indica o alcance do questionário e dá indícios de sua confiabilidade.
- Margem de erro: indicador de confiabilidade a partir do percentual amostra/população.
- Média percentual representativa: representatividade relativa da amostra por caso, tomando os dois professores mais votados (os sujeitos de pesquisa) como base.
- Intersecção numérica e percentual: representatividade real da amostra diante das escolhas de um mesmo aluno pelos dois sujeitos de pesquisa de um caso.
 - Quantitativos percentuais de depoimentos: indicam quantos, de cada amostra, preencheram optativamente os depoimentos, o que dá indícios de maior comprometimento avaliativo com a pesquisa.
 - Representação percentual de um votante na amostra: indica o peso de cada voto de cada estudante na razão da pesquisa como um todo acerca de cada área.
 - Representação média percentual de um votante nos sujeitos de pesquisa: indica as médias das representações percentuais dos votantes; quanto menor o número, mais votantes o docente e a área obtiveram.

Como se pode observar, mesmo em contexto pandêmico, a pesquisa obteve participação válida: todos os percentuais da razão amostra/população superaram a razão de 1/3, permitindo a viabilidade da pesquisa; as taxas dentro da margem de erro à confiabilidade 95% foram inferiores a 10%; enfatizo os percentuais de preenchimento do depoimento acerca dos sujeitos de pesquisa, que foram todos superiores a 60%, indicando engajamento em seu preenchimento.

Vale ponderar que a intersecção média (ou seja, a representatividade real da amostra da pesquisa de um estudante que escolheu os dois docentes no curso) foi baixa: ainda que não inviabilize a qualidade da amostra, aponta para uma elevada heterogeneidade das representações e práticas de reconhecimento intersubjetivo concernente às referências docentes. Acerca dos critérios dessas práticas de reconhecimento referência docente, a Tabela 2 apresenta a média percentual geral da pesquisa, considerando todos as indicações dos critérios acerca de todos os professores votados na amostra da pesquisa. Optamos por demonstrá-la de modo geral, e não especificamente acerca dos docentes mais votados tanto por esta baixa intersecção média como para demonstrar essa heterogeneidade, ainda que proporcionalmente a hierarquia de escolhas seja muito similar. Doravante, "F" representará o curso de Fortaleza; "Q" representará o curso de Quixadá; "L" representará o curso de Limoeiro de Norte.

Tabela 2 – Média percentual geral da pesquisa de indicação dos critérios de referência.

CRITÉRIOS DE REFERÊNCIA	F	Q	L	MG
Domínio de conteúdo	90,4	83,05	88	87,15
Métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo	78	71,7	68	72,56
Bom uso de fontes e recursos em sala de aula	72,6	67	66	68,53
Aulas inspiradoras/ desafiadoras	76,7	60,4	60,4	65,83
Atualização didática	72,6	59,4	60	64
Compreensividade/empatia com os estudantes	59,6	62,25	65	62,28
Respeito às diferenças étnicas/políticas/morais	52	65,1	69	62,03
Simpatia/carisma	57,5	57,55	68	61,01
Engajamento com o curso/com a universidade (ensino, pesquisa, extensão)	58,9	56,6	66	60,5
Especialização/produções científicas na área	49,3	42,45	31	40,91
Gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores	36,9	34	40	36,96
Alto nível de exigência	39	24,5	40	34,5
Proximidade ideológica/política	28,7	24,5	16	23,06
Proximidade afetiva	17,8	19,85	30	22,55
Rigidez	27,4	15,1	25	22,5

Polidez	36,3	9,4	19	21,56
Experiência na educação básica	21,9	13,2	21	18,7
Proximidade moral/religiosa	1,4	7,55	4	4,31
Média percentual	48,72	42,97	46,46	46,05

Fonte: MIRANDA, 2022.

Em uma perspectiva geral da indicação dos critérios de referência, percebe-se que há um estamento definido. No primeiro nível, domínio de conteúdo; no segundo, critérios didático-metodológicos; depois critérios comportamentais; "especialização e produções científicas na área" domina o degrau intermediário, que tem dois intersubjetivos variados; no penúltimo degrau, proximidades e critérios comportamentais de rigor e experiência na educação básica como penúltimo critério do todo; por último, proximidade moral/religiosa como o último isolado. Assim, a análise indica uma escolha pela representação de um perfil docente que mobiliza de forma amalgamada saberes distintos em suas práticas, com ênfase no domínio de conteúdo, nos saberes didático-metodológicos e intersubjetivos comportamentais e políticos, sem ter nos critérios de proximidade intersubjetiva significativa relevância para a escolha dos professores.

Comparando os casos, cada colegiado geral de estudantes por curso tende a reconhecer os saberes e práticas de seus docentes-referência de modo específico, embora haja uma tendência para seguirem as hierarquias entre os critérios de referência da média

geral da pesquisa: o de Fortaleza constitui quase a totalidade da hierarquia representada na pesquisa (embora valorize mais polidez e rigidez que os demais casos – especialmente representando as docentes-referência mais votadas, respectivamente, de História e Ensino, e das Demais Áreas); o de Quixadá tem as avaliações mais rigorosas do universo da pesquisa e destaca os saberes compreensivos-políticos de empatia e respeito às diferenças (não à toa os destaques de seus docentes-referência mais votados); e de Limoeiro do Norte destaca hierarquicamente tanto a menor relevância de 'especialização/ produções científicas na área' como dá maior relevância à proximidade afetiva que os demais colegiados, características que caracterizam sua docente-referência da área de 'História e Ensino'.

Outra forma relevante de compreensão de como os critérios de referência indicam as representações ideais das práticas docentes pode ser vista comparando os sujeitos entre as áreas. Já para este recorte importa demonstrar diretamente acerca dos sujeitos mais votados de cada curso, porque potencializam essas características de representações ideais.

Tabela 3 – Comparação entre clivagens de área (resultados dos sujeitos de pesquisa).

Critérios de referência- sujeitos da área de História e Ensino	%	Critérios de referência: sujeitos das Demais Áreas	%
Domínio de conteúdo	87,06	Domínio de conteúdo	88,36
Bom uso de fontes/recursos/ em sala de aula	88,06	Aulas inspiradoras/ desafiadoras	75,5
Aulas inspiradoras/ desafiadoras	79,8	Compreensividade/empatia com os estudantes	75,2
Métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo	78,8	Especialização/produções científicas na área	70,5
Atualização didática (traz discussões do tempo presente, aplica metodologias e técnicas inovadoras):	73,73	Respeito às diferenças étnicas/políticas/morais	69,66
Compreensividade/empatia com os estudantes	71,03	Métodos e técnicas de ensino esclarecedores do conteúdo	69,33
Respeito às diferenças étnicas/políticas/morais	68	Simpatia/carisma	66,36
Simpatia/carisma	63,6	Engajamento com o curso/ com a universidade (ensino, pesquisa, extensão)	65,36
Engajamento com o curso/ com a universidade (ensino, pesquisa, extensão)	63,9	Bom uso de fontes e recursos em sala de aula	59,93

Gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores	39,7	Atualização didática (traz discussões do tempo presente, aplica metodologias e técnicas inovadoras)	55,9
Alto nível de exigência	37,53	Alto nível de exigência	50,3
Especialização/produções científicas na área	32,2	Gerenciamento de atividades para o bem-estar de estudantes e outros professores	47,5
Experiência na educação básica	31	Rigidez	38,53
Proximidade ideológica/política	24,6	Polidez	34,33
Rigidez	20,86	Proximidade ideológica/política	26,83
Polidez	22,43	Proximidade afetiva	24,26
Proximidade afetiva	19,76	Experiência na educação básica	7,2
Proximidade moral/religiosa	4,766	Proximidade moral/religiosa	9,73
Média percentual	50,38	Média percentual	51,93

Fonte: MIRANDA, 2022. Legenda: verde como discrepância para mais; rosa como discrepância para menos.

A análise comparativa percentual aponta aspectos significativos para os resultados do questionário: os critérios didático-metodológicos se destacam mais na área de História e Ensino; já "especialização/produções científicas na área" e os critérios de rigor, destacam-se nas Demais Áreas. Essas comparações confirmam o pressuposto de que os estudantes privilegiam aspectos didático-metodológicos de suas referências diretas para estes saberes; e ampliam a compreensão acerca dos docentes da formação historiográfica, pois além dos critérios cognitivos, destacam o rigor de seus formadores-referência.

Os depoimentos da questão aberta e optativa trazem elementos para interpretar reconhecimentos e representações sobre como os saberes e práticas dos professores são orientadores do agir dos futuros docentes. Sobre a professora Valéria³, docente da área de 'História e Ensino' do curso de Fortaleza, quase todos os critérios foram mencionados, com destaque para os didático-metodológicos e comportamentais afetivos, que são preponderantes:

Estudante 1: A professora Valéria consegue captar os alunos pois apresenta os textos da disciplina fazendo reflexões com o nosso cotidiano. Isso torna a aula muito interessante, o que faz com que nos sintamos a vontade para participar expondo as nossas interpretações e experiências. Ela se preocupa em nos apresentar bem o conteúdo, com aulas evidentemente bem planejadas onde demonstra total domínio. Ela fez uma aula que nunca esqueci, mostrando por meio de slides como o historiador pode utilizar a música como fonte de pesquisa, trazendo não apenas músicas antigas de samba ou da época da ditadura, mas mostrando canções atuais, como foi o caso do artista

Criolo, o que nos fez refletir muito sobre o seu contexto e o papel do historiador. O seu carisma, a forma de tratar bem os estudantes, o seu conhecimento e a dedicação que ela demonstra em sala de aula faz com que ela se torne um grande exemplo de profissional.

Estudante 2: A aula da professora Valéria é uma das poucas que me fez esquecer o horário por estar tão interessante e envolvente para os alunos. Em uma disciplina que cursei com ela a aula começou às 18:30h e deveria ter ido até às 21h, mas estava tão boa que fomos até às 21:45h e a turma inteira não percebeu/não reclamou. Além disso, ela é uma dos poucos docentes da UECE que têm experiência na Educação Básica. Não tem como um professor preparar adequadamente os alunos pra algo que ele mesmo não viveu.

Outro aspecto relevante destes depoimentos é que a força da representação é tão relevante à compreensão da realidade que torna o uso dos depoimentos como fonte muito significativa à compreensão do rizoma de sentidos sobre a referência docente. No caso do depoimento do estudante 2, além de narrar para exemplificar sua representação – o que implica elevado engajamento discursivo – traz uma representação inverídica, uma vez que a professora tem (vasta) experiência docente no Ensino Superior, mas não na educação básica, e a maioria da mesma clivagem tem mais tempo na educação básica que ela. Contudo, a representação da realidade, no jogo de memórias, supera a facticidade para eleger sua professora-referência, o que indica que os sentidos orientadores de futuros saberes e práticas parte dessas representações e demonstra a agência dos estudantes na composição dos perfis ideais.

3. Aqui foram usados os nomes de fato dos docentes, uma vez que todos assinalaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que optavam que a pesquisa os citasse por seus nomes de fato e não por pseudônimos, uma vez que metodologicamente está situada na História Oral de Vida, a pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 30770820.5.0000.5684, tendo aprovação com o Parecer nº 4.148.292.

Acerca da docente Isaíde, da área de 'História e Ensino' do curso de Quixadá, destaco dos depoimentos o reconhecimento pelo engajamento com a formação docente voltada para a prática escolar, o que dialoga com suas atuações docentes institucionais ligadas ao Ensino de História (no PIBID e nas disciplinas da área), situações nas quais o reconhecimento identitário docente é mais facilmente percebido por ser tema da mobilização dos saberes docentes:

Estudante 3: Tive a oportunidade de ser bolsista da professora no subprojeto de História do PIBID, na Feclesc, em Quixadá, de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Além disso, cursei a disciplina de Didática com a mesma, que sempre mostrou-se uma excelente profissional e referência para todos. Aprendi muito com ela nas experiências supracitadas, certamente ela possui uma salutar importância para a minha formação e a de meus colegas.

Estudante 4: A Isaíde Bandeira foi uma das melhores professoras que tive na disciplina de Estágio Supervisionado, sempre explicou de maneira clara, e sempre ressaltava que cometer erros não era um problema, pois eu estava ali para aprender.

Estudante 5: Essa é a área de domínio da professora, é notória sua dedicação, conhecimento e amor por essa área, o que nos motivou bastante nessa disciplina. E ela sempre foi muito educada em dizer isso daqui "está errado" melhor seguir por esse caminho... nos mostrar possibilidade.

Os depoimentos sobre Isaíde apontam o reconhecimento da identificação com a área de 'História e Ensino' como critério para a escolha dos estudantes, o que explica maior índice percentual de marcação sobre o critério de "especialização na área" acerca dela em comparação com os demais docentes desta clivagem. Já o que mais se destaca na análise textual-discursiva dos depoimentos sobre Cintya (docente da área em Limoeiro do Norte) é como as atitudes da professora são interpretadas como *estratégias didático-metodológicas*:

Estudante 6: Tive 4 cadeiras com a professora Cintya. Ela sempre foi uma das professoras mais inspiradoras, pelo modo como conduz a aula de forma descontraída, mas focada no conteúdo. Ao mesmo tempo que é doce e compreensiva, a professora também exige de nós o melhor que podemos ser, dessa forma nos motiva e mobiliza. As disciplinas que fiz com ela foram algumas das que mais aprendi.

Estudante 7: A professora percebe que todos/as os/as alunos/as têm problemas pessoais que interferem no processo de aprendizagem dentro da sala de aula. A mesma é uma das professoras mais sensíveis que o curso de História já teve, pois, para além de se preocupar em saber se o/a aluno/a está aprendendo, ela se preocupa em saber o porque não está, e tenta ajudar da melhor forma possível.

Estes depoimentos sobre Cintya ratificam a compreensão da questão fechada acerca dos critérios de referência docente: o referencial de práticas a serem reproduzidos ou ressignificados possui saberes

variados e os amalgama em suas práticas, construindo saberes híbridos e interacionais com os interlocutores e elementos ecológicos do trabalho. Considerar isto implica em assumir que os saberes atitudinais e afetivos, moral e politicamente situados, são saberes de elevado potencial rizomático de sentidos sobre o agir dos próprios professores e dos futuros professores, porque favorecem a identificação das dificuldades da aprendizagem e incrementam as possibilidades de intervenção: no sentido de saberes avaliativos porque norteiam o agir; e saberes da ação histórico-didática, por poderem ser suscitados em reflexões sobre a ação realizada no ensino de História – e o foram, considerando as entrevistas que a docente concedeu à pesquisa (enfatizando que a atitude empática se constituiu em praxis investigativa das aprendizagens históricas-docentes) e o artigo da docente com outra colega de departamento (CHAVES; CHAVES, 2020).

Tal hibridização dos saberes referenciais docentes também se observa sobre os docentes das 'Demais Áreas'. Acerca de Zilda, professora das 'Demais Áreas' do curso de Fortaleza, ao longo dos depoimentos sobre ela há um predomínio do reconhecimento identitário profissional que imbrica o historiográfico e o docente, além de destacar os saberes comportamentais de rigor:

Estudante 8: Me identifiquei muito com a metodologia adotada pela professora. A exigência de entrega de um resumo expandido, onde tínhamos que nos atentar para as fontes e os referenciais teóricos do autor, a princípio era incômodo. Bem como o pedido de individualmente cada aluno comentar o texto na aula. Mas percebi que tais "exigências" tornavam a aula muito mais dinâmica. Os alunos por se apropriarem do texto interviam com frequência, fazendo a aula ser bastante dialogada. O trabalho dos resumos me fez desenvolver noções de teoria da história numa cadeia que, em tese, ouve-se, é mais conteudista. Ceará 1 e 2.

Estudante 9: Na disciplina de História de Ceará, é comum que desperte bastante interesse nos alunos do curso, uma vez que trata-se da História Local. A professora Zilda, responsável nesta área, não deixa a desejar no quesito domínio de conteúdo. Durante minha vivência, tive contato com textos de diversas perspectivas teóricas diferentes, tanto atuais, clássicos ou antigos, e isso me fez ter outra visão da Teoria da História de forma que comecei a exercitar essa prática de tentar identificar qual a perspectiva teórica de qualquer texto lido dali em diante. Apesar de ser uma disciplina com uma grande exigência nas avaliações, e estas, numerosas, não são avaliações cansativas, tratam-se de exercícios de escrita, aprendizagem, identificação de fontes, e pesquisa.

Além de Zilda, o professor Olivenor, do curso de Limoeiro do Norte e o professor Edmilson, do curso de Quixadá; também são escolhidos por estarem em lugares curriculares estratégicos em um curso de formação de profissionais de História e por didatarem os saberes historiográficos, constituindo saberes da

ação histórico-didática. Considerando isto, Olivenor, assim como Zilda, é lotado nas disciplinas de História Local (do Ceará), além de ser tutor no Programa de Educação Tutorial; o reconhecimento de como mobiliza saberes de gerenciamento intersubjetivo e saberes da ação histórico-didática sobre História do Ceará sintetizam os depoimentos a seguir:

Estudante 10: Por ter tido duas disciplinas e por ser tutor do PET, a minha aproximação com o Olivenor se deu ainda no início do curso. Sempre admirei seu conhecimento na área de História do Ceará e como conduzia suas aulas referentes a essa disciplina, com muita clareza e dedicação. Como tutor e professor esteve sempre disponível aos alunos para tirar dúvidas, orientações ou apenas para uma conversa reconfortante.

Estudante 11: Conheci o professor José Olivenor melhor na disciplina de Ceará 1 e desde o início percebi a sua competência e o seu modo de inspirar os alunos, a maneira como conduziu a disciplina foi muito interessante, me apresentou um mundo de questões referentes a história do Ceará que eu nem imaginava, por que como bem sabemos esse conteúdo não é muito abordado no ensino fundamental ou médio. Sempre conduziu a disciplina de forma muito séria, mais ao mesmo tempo leve. Ainda em relação ao professor citado, é interessante colocar o seu método avaliativo que além de uma prova, tem também um EPD (exercício de prática docente) ou seja o aluno tem que apresentar um conteúdo no formato de uma aula, acho que isso foi muito interessante porque geralmente nos habituamos a fazer seminários e sabemos que seminário e aula são coisas bem diferentes, então esse tipo de avaliação me chamou muita atenção. Enfim, o domínio de conteúdo e a maneira de tratar os alunos é algo que deve ser destacado.

O último depoimento traz um importante aspecto sobre os saberes híbridos avaliativos e da ação histórico-didática de Olivenor: o exercício de prática docente, uma técnica de avaliação da aprendizagem docente que parte de uma modalidade de apresentação de conteúdos mais direcionada ao desenvolvimento de saberes da ação histórico-didática dos futuros docentes de História, que o docente explica também em um escrito reflexivo de suas práticas docentes (CHAVES; STAMATTO, 2015). Assim, Olivenor desenvolve uma prática reconhecida como significativa e norteadora de futuras práticas na educação básica por ser intencionalmente direcionada para tal fim.

Por fim, acerca do professor Edmilson, dois depoimentos citam diretamente as disciplinas que ministra, parecendo ser centrais à formação historiográfica, o que o coloca em uma posição favorável de referência. Nestes mesmos reconhecimentos intersubjetivos, percebe-se que a escolha pelo professor Edmilson não se restringe a aspectos técnicos da atuação didático-metodológica, mas de uma sistemática atuação intersubjetiva de comportamentos e de proximidade

com os estudantes, junto a uma didática eficaz sobre os saberes cognitivos historiográficos.

Estudante 12: O homem é sensacional de todas as formas. Tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos e Metodologia da Pesquisa Científica I (METEC 1) com ele. Suas aulas são incríveis, com leituras e discussões salubres e instigantes, onde aprendemos muito a partir das reflexões suscitadas. Além disso, é completamente compreensível e estimulador, sempre dando depoimentos que ajudam os alunos a compreenderem e atravessarem as adversidades. Sem dúvidas é um professor importantíssimo para a minha formação e a de meus colegas.

Estudante 13: Fiz a disciplina de Introdução aos estudos históricos com esse professor, e nas aulas ele sempre ouvia e dialogada muito bem com a turma.

Entrecruzando os dados quantitativos com qualitativos, dois pontos chamam a atenção:

- a. Os docentes da área de 'História e Ensino' se destacam em critérios didático-metodológicos, especialmente os que indicam performances didáticas. Já os da clivagem das Demais Áreas, levam vantagem em todos os critérios eminentemente comportamentais e de proximidade. Isto é o oposto do que aparece nos depoimentos: os da área de 'História e Ensino' recebem depoimentos que destacam seu comportamento que se harmoniza com a performance didática, e os das Demais Áreas recebem depoimentos que indicam que se destacam pela didática que facilita a compreensão. Como explicar isto? Uma forma é que dizer que isto indica que os alunos naturalizam que os docentes da formação didática atuam bem neste ponto, e que os demais docentes se sobressaem quando possuem abordagem didática adequada, mostrando a importância de se entrecruzar os dados quantitativos com os qualitativos;
- b. Como se percebe nas tabelas apresentadas no tópico anterior, seja de modo geral como enfocando os sujeitos mais votados, a hierarquia dos critérios de referência tende a estabelecer algumas constantes reveladoras de como os estudantes representam e reconhecem seus docentes (saberes cognitivos da matéria ensinada e didático-metodológicos e saberes intersubjetivos comportamentais afetivos e políticos são mais relevantes que a proximidade e a identificação interpessoal; a referência docente deve ser constituída por um amálgama de distintos tipos de saberes mobilizados), considerando que as variáveis "curso – colegiado docente e discente" e "área de atuação" dos docentes interfere diretamente nas referências docentes. Diante disso, os depoimentos tanto ratificam estas conclusões como em certa medida os ressignificam, daí a importância da triangulação destes dados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode ver, para indicar os professores dos cursos de História da UECE, os alunos tomam por base critérios de referência que se relacionam a aspectos formais de performance identitária, saberes e práticas da formação profissional docente que intersubjetivamente constituíram com ele, mas também a aspectos não-formais que são ou tomadas como espelho de regras do agir, ou postas em perspectiva, como possibilidades de agir, e que por serem elementos fundantes da referência docente, consideramos ser importantes a serem considerados no arcabouço dos aspectos formais, a serem sistematizados e formados nas licenciaturas, constituindo referenciais de saberes e práticas para a universidade e também para a escola, ainda que os saberes escolares possuam especificidades que não devem ser esquecidas.

Pudemos constatar nessas escolhas que uma diversidade de saberes e práticas dos professores-referência são orientadoras de suas futuras práticas, em especial relativas às articulações entre saberes didáticos e atitudinais, saberes políticos e de gerenciamento interpessoal, e práticas identitárias docentes engajadas, indicando que não apenas estes elementos em particular são referências do agir futuro, mas a imbricação deles em um todo coerente.

Com efeito, interpretamos o especial potencial da análise dos depoimentos para pensar o porvir desses futuros professores e a potência das referências docentes em relação a isto: eles indicam, face seu teor narrativo, que houve experiências transformativas entre estudantes e professores, mobilizadas por recordações-referência de momentos-chave da formação (JOSSO, 2004), e que em geral situam os docentes em lugares estratégicos de saber-poder na configuração curricular dos cursos de História, o que acaba por privilegiar determinados saberes na formação dos futuros professores decorrentes das temáticas do escopo das disciplinas e/ou espaços formativos que os docentes ministram e gerenciam suas práticas docentes para além das práticas de ensino.

De todo modo, o recorte de pesquisa aqui escrito neste artigo toca o topo de um *iceberg* que a tese (MIRANDA, 2022) trouxe e deixou de trazer, de tramas das histórias vividas intersubjetivamente por professores e futuros professores de História e apenas a primeira das camadas dos rizomas de sentidos sobre o que a docência em História foi e deveria ter sido e ser. Nessas múltiplas temporalidades nas quais as referências docentes se inscrevem, abrem-se continuamente caminhos para novas histórias e sentidos a serem investigados e trilhados por estes autores que vos falam e por outros pesquisadores interessados no tema.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, ago. 2015.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. *In.*: ARIAS NETO, J. M. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 136-144.
- CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAVES, C.; CHAVES, E. de O. Experiências de formação de professores. **Revista Historiar**, v. 12, n. 22, p. 58-75, jun. 2020.
- CHAVES, J. O. S.; STAMATTO, M. I. S. História Local e o Ensino de História. *In.*: MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; ARAÚJO, F. M. L. (orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 129-152.
- CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997.
- JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. 533 f.
- ROCHA, A. M. C. **A docência na universidade: influências atribuídas a "Professores Referência" a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- RÜSEN, J. **Teoria da história**. Uma teoria da história como ciência. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Re)analysing Teaching Activity: the experience of French teachers during and after graduation

Resumo:

Recorte de uma pesquisa de Doutorado, realizada no âmbito da Linguística Aplicada, dialogando com a ergonomia da atividade e a clínica da atividade (CLOT, 2006; 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), com a perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; 2008) e com filosofia da linguagem círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), entre outros, este artigo objetiva problematizar a experiência de dois professores de francês como língua estrangeira (FLE) ao (co)analisar sua atividade docente em dois momentos: durante a formação inicial, enquanto estagiários (T1), e alguns anos após o término da graduação (T2), em situação de autoconfrontação. Para construção do corpus discursivo, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação foi empregado nos dois momentos. Ambos os professores realizaram inicialmente uma autoconfrontação simples (ACST1), enquanto cumpriam estágio curricular. Posteriormente, já graduados e mais experientes, vivenciaram uma segunda autoconfrontação simples (ACST2). O corpus construído foi analisado dentro de uma perspectiva translíngua (BAKHTIN, 2011). A análise do discurso dos professores, proveniente das interações entre pesquisadora e professores participantes, sobre sua atividade laboral apontou que o retorno tanto à atividade de estágio quanto à sua atividade de trabalho já como professores experientes possibilitou aos docentes perceberem e ponderarem sobre mudanças no seu fazer didático, encarando-as, ao nosso olhar, de uma maneira positiva, tendo em vista que as julgam como eficazes. Concluímos este artigo destacando a relevância de abrir espaços para que demais docentes possam (co)analisar sua atividade laboral, encorajando-os a ter um posicionamento crítico-reflexivo de sua prática, partindo de situações reais do seu cotidiano, no intuito de buscar compreendê-la e, eventualmente, transformá-la.

Palavras-chave: Atividade docente. Autoconfrontação. Professores de FLE.

Abstract:

This paper is part of a PhD research, carried out in the scope of Applied Linguistics, dialoguing with activity ergonomics and activity clinics (CLOT, 2006; 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), with the socio-historical-cultural perspective (VIGOTSKI, 2007; 2008) and with the circle-Bakhtinian philosophy of language (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), among others. Thus, this article aims to problematize the experience of two teachers of French as a foreign language (FLE) by (co)analyzing their teaching activity in two moments: during their undergraduation, as trainees (T1), and a few years after graduation (T2), in a situation of self-confrontation. In order to build the discursive corpus, the theoretical and methodological framework of self-confrontation was used in both moments. Both teachers initially participated of a simple self-confrontation (ACST1), while they were doing their curricular internship. Later on, graduated and more experienced, they experienced a second simple self-confrontation (ACST2). The corpus was analyzed within a translíngua perspective (BAKHTIN, 2011). The analysis of the teachers' discourse, arising from the interactions between the researcher and the participating teachers, about their work activity, pointed out that the return to both the internship activity and the work activity as experienced teachers allowed them to realize and ponder on changes in their didactic work, considering them, from our point of view, in a positive way, as he

1. Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professora efetiva da rede estadual lotada na EEM Governador Adata Bezerra.

or she sees them as effective. We conclude this article highlighting the importance of opening spaces for other teachers to (co)analyze their work activity, encouraging them to take a critical-reflective position of their practice, based on real situations of their daily lives, in order to understand it and, eventually, transform it.

Keywords: Teaching activity, Self-confrontation. FLE teachers.

1. INTRODUÇÃO

A atividade² de professores por muito tempo foi (e ainda é) vista como uma missão, um dom. Adiciona-se ainda uma visão, igualmente ainda existente, de que ensinar é transmitir conteúdo, seguir e cumprir prescrições, sendo a figura do docente reduzida a um executor, um aplicador de técnicas e de normas.

No entanto, o papel do professor vai muito além dessa visão reducionista, o professor deve ser tomado como um ator, um agente de sua prática, e que deve ser constantemente instigado a pensar sobre sua atividade, (co)analisando-a criticamente. E é nessa perspectiva que o presente texto se insere.

Assim, este artigo constitui um recorte de uma tese de doutorado³ (BESSA, 2022), realizada no âmbito da Linguística Aplicada, dialogando com áreas como as Ciências da Trabalho – sobretudo a ergonomia da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001) e a clínica da atividade (CLOT, 2010, 2017) - e a Educação, entre outras, e que buscou analisar a atividade de dois professores de francês língua estrangeira (FLE), de modo a descrever a transformação dos gestos profissionais/didáticos desses docentes no quadro da entrada no *métier* profissional.

Neste texto, voltamos nosso foco para esses participantes da pesquisa de Bessa (2022), com o objetivo de refletir sobre a experiência desses professores, partindo do seu próprio ponto de vista, ao (co)analisar sua atividade docente em dois momentos: durante a formação inicial, enquanto estagiário, e alguns anos após o término da graduação, em situação de autoconfrontação.

Quanto à sua organização, após esta introdução, na fundamentação teórica abordamos brevemente sobre a clínica da atividade, aqui atrelada à (co)análise da atividade docente, e sobre a autoconfrontação – quadro teórico-metodológico que empregado no estudo de Bessa (2022). Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada pela pesquisadora e posteriormente, de modo a provocarmos uma reflexão sobre situações (e a sua importância) de (co)análise da atividade docente, recorreremos ao *corpus* do estudo de Bessa (2022), de onde extraímos excertos e os quais analisamos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. Esclarecemos o que concebemos como atividade na seção seguinte.

3. Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE e aprovada sob o parecer número 1.040.370/CAAE 43663815,0.0000.5534. Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Clínica da atividade: um abordagem que teoriza a atividade laboral

Conforme sinalizamos na introdução deste artigo, a atividade do professor é, por vezes, encarada como uma missão e não como um ofício, como uma profissão, com suas demandas, suas prescrições, sua organização:

Diferente de uma concepção em que a docência é considerada um dom, ideia presente no senso comum, para as Ciências do Trabalho, sobretudo a Ergonomia e a Clínica da Atividade, a atividade de professores é vista como um trabalho, com singularidades inerentes às atividades laborais, tais como lidar com coletivos profissionais e com imprevistos, responder a (e ressignificar) prescrições (LOPES *et al.*, 2020, p. 33).

A ergonomia da atividade e clínica da atividade teorizam sobre a relação linguagem – trabalho – desenvolvimento humano e contribuem para a análise da atividade, para que se possa intervir e assim, de algum modo, auxiliar profissionais a transformar situações de dificuldade com as quais se deparam.

Convém esclarecemos que, na perspectiva da ergonomia da atividade, a ideia de atividade se opõe à de tarefa. Entende-se “a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas; a atividade de trabalho como realização da tarefa” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15). Ademais, “[...] a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto de prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede’” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15, grifos dos autores).

Nesse sentido, uma perspectiva diferente para com a atividade docente é viabilizada, pois a clínica do trabalho volta seu foco para “a experiência vivida do trabalhador: sua atividade profissional e seu modo de agir em situação concreta de trabalho” (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 106), em que o profissional é considerado como protagonista. Sendo, pois, aquele quem melhor conhece sua atividade, é o trabalhador quem deve falar sobre sua atividade laboral. Ou seja, é o professor quem conhece seu espaço (no sentido literal e figurado) de trabalho, é ele quem pode falar com

melhor propriedade sobre suas preocupações⁴, sobre o que (não) ocorre, entre outros pontos que envolvem o seu fazer docente.

Nessa abordagem, pesquisador e participante (trabalhador/professor) buscam (co)analisar e compreender a atividade desse trabalhador, a partir de situações concretas de trabalho (CLOT, 2010; 2017), podendo desencadear uma transformação (do) profissional e uma recuperação do seu poder de agir, muitas vezes tolhido devido a situações insatisfatórias vivenciadas no ambiente de trabalho. Assim, a análise da atividade de professores "está voltada para compreender como o professor (re)organiza suas tarefas, de modo a tornar sua ação mais eficaz e, conseqüentemente, culmine na aprendizagem dos alunos" (BESSA, 2020, p. 53).

Tendo o suporte da perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; 2008) e da filosofia da linguagem círculo-bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), a clínica da atividade emprega métodos indiretos⁵ (VIGOTSKI, 2007; 2008) para acessar dimensões da atividade que não são diretamente visíveis para aqueles que observam o trabalhador em situação de trabalho (CLOT, 2006; 2010; LIMA; BATISTA, 2016). Esses métodos viabilizam um distanciamento do trabalhador de sua atividade, o qual a vê "de fora" (BAKHTIN, 2011), possibilitando retomar essa experiência e torná-la objeto de reflexão (LIMA; BATISTA, 2016). Ademais, eles têm a linguagem como meio de exteriorizar uma reflexão acerca da atividade (VIGOTSKI, 2007). Um desses métodos indiretos é a autoconfrontação, da qual tratamos a seguir.

2.2. Autoconfrontação: um modo de viabilizar a (co)análise da atividade

Uma maneira de provocar o distanciamento do trabalhador de sua atividade é por meio do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, o qual foi empregado com professores participantes do estudo de Bessa (2022) e que consiste em um "processo dialógico que permite ao profissional [...], a partir do filme da sua própria atividade, ressignificar, em um novo contexto, a experiência vivida" (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p.109, grifos das autoras). A autoconfrontação, além de ser empregada na construção de dados, é uma atividade linguageira a qual visa a provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito e com o(s) outro(s) - ele mesmo, o(s) par(es), a atividade profissional, o pesquisador. Eis pois a razão de falarmos em (co)análise.

No que tange à sua aplicação, esse quadro teórico-metodológico se constitui de cinco fases, as quais que descrevemos brevemente a partir de Vieira e Faïta (2003) e de Clot (2010). A primeira fase é a constituição do grupo de análise. Nessa fase é escolhido, pelo menos, um par de profissionais (protagonistas) para participar do estudo.

A segunda fase diz respeito à filmagem de cada protagonista exercendo sua atividade, fase que denominamos atividade inicial. Sequências do filme gerado são escolhidas e um filme editado é exibido ao participante na fase seguinte.

A terceira fase – autoconfrontação simples (ACS) – consiste em cada participante, na presença do pesquisador, individualmente, confrontar-se com as imagens da sua atividade inicial. Nesse momento o participante pausa o filme e tece comentários sobre as imagens de si mesmo em atividade.

A autoconfrontação simples pode ser seguida de uma quarta fase, chamada autoconfrontação cruzada. Igualmente na presença do pesquisador, os dois protagonistas se confrontam com imagens da atividade inicial de cada um, bem como da autoconfrontação simples de cada um, analisando e tecendo comentários sobre o que veem. Assim, cria-se um outro espaço-tempo, mantendo-se um processo dialógico (BAKHTIN, 2011), de (co)análise de atividade desencadeada pelas imagens com as quais os protagonistas visualizam e pelas interações ali engendradas.

A última fase é o retorno ao coletivo, ou seja, ao meio de trabalho, em que a análise é estendida ao coletivo profissional. É válido destacar, apoiada em Magalhães (2019), que a autoconfrontação não se trata de um procedimento teórico-metodológico estanque; dessa forma, fases como a autoconfrontação cruzada e o retorno ao coletivo podem não ser realizadas, a depender dos objetivos traçados e do contexto em que a pesquisa se insere, como nos estudos de Magalhães (2014) e de Bessa (2022).

É importante ainda destacar que as situações de (co) análise da atividade não possuem caráter avaliativo ou julgador. Não há o certo ou o errado, mas sim o que o próprio trabalhador julgou como adequado em uma determinada situação laboral com a qual se deparou.

Tendo finalizado essa breve exposição sobre um dos aportes teóricos da pesquisa cujo recorte fazemos, passamos a tratar sobre a metodologia empregada pela pesquisadora.

4. Entendemos preocupações como "[...] interesse do sujeito em realizar uma determinada ação de modo a atingir um determinado objetivo; interesse que o professor leva em consideração na escolha de que gesto(s) mobilizar para realizar sua atividade ou mesmo durante a atividade, uma vez que as preocupações tanto antecedem o agir como podem se modificar, se atualizar ao longo da realização de sua atividade laboral" (BESSA, 2022, p. 42).

5. Para mais detalhes, bem como conhecer outros métodos cujos aportes teóricos é a ergonomia da atividade e/ou a clínica de atividade, consultar Bessa (2022).

3. METODOLOGIA

A pesquisa de Bessa (2022), de natureza qualitativa, aplicada, descritiva e longitudinal, é uma expansão de uma pesquisa anterior realizada por Moraes (2018) durante o período de 2014 a 2018. Ambos os estudos tiveram como *locus* o Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, sede Fátima.

Na primeira etapa (denominada T1), realizada por Moraes (2018) – pesquisadora que identificamos no *corpus* como PT1, a atividade de dois professores de francês como língua estrangeira (FLE), Antônia (AT1) e Francisco (FT1)⁶, foi observada durante seu período de formação inicial (em 2015). No ano seguinte, ambos professores analisaram conjuntamente suas atividades por meio de uma simples autoconfrontação (ACST1).

Em uma segunda fase (T2), realizada por Bessa (2022) – identificada no *corpus* como PT2, a atividade de Antônia (AT2) e de Francisco (FT2) foi observada em condições de formação continuada (em 2019), com os docentes já experientes, e eles participaram de uma nova autoconfrontação simples (ACST2). Após a segunda autoconfrontação, os participantes escreveram uma narrativa autobiográfica, em uma nova atividade de reflexão sobre sua história profissional.

Os instrumentos usados na segunda autoconfrontação foram o filme da ACST1; o filme das aulas atuais (T2), do qual foram retiradas situações semelhantes (ou mesmo divergentes) mostradas na ACST1; e o filme das aulas em T1, de onde também foram extraídas seqüências.

Os dados foram produzidos usando o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, de que tratamos mais detalhadamente na seção anterior deste artigo. Eles consistem em filmagens de sala de aula e de autoconfrontação simples realizadas em ambos os momentos (T1 e T2). A filmagem das autoconfrontações foi posteriormente transcrita empregando convenções adaptadas a partir de Preti (1999) e Sandré (2013)⁷. Os dados foram completados por uma narrativa autobiográfica. Em seguida foi realizada uma análise translinguística (BAKHTIN, 2011) do *corpus* construído.

Tendo abordado os passos metodológicos seguidos na construção do *corpus* da pesquisa de Bessa (2022), neste recorte trazemos para discussão excertos das autoconfrontações de Antônia e de Francisco, os quais analisamos na próxima seção.

6. Nomes fictícios.

7. Convém esclarecermos as convenções que aparecem nos excertos presentes na seção "Análise de resultados" deste artigo. Dessa forma, "+" representa uma pausa, em que mais "+" indicam maior duração da pausa; ":" demonstra prolongamento de som, em que a quantidade de ":" é proporcional ao prolongamento; "[texto]" indica comentário ou descrição de gesto; "[XX]" representa supressão de nome para preservar o anonimato e letras maiúsculas indicam acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

O primeiro excerto que analisamos é composto de dois pequenos trechos das ACST1 e ACST2 de Antônia. A fim de melhor compreender o desencadeador da interação entre a pesquisadora e a professora, é feita uma breve contextualização, partindo da descrição da atividade inicial da docente.

Assim, o primeiro trecho se trata de Antônia (AT2) visualizando a "Cena 1 – Estagiária", em que se encontra assistindo ao filme de sua autoconfrontação simples (ACST1) enquanto estava no estágio curricular. É exibida à professora cena de sua atividade inicial em T1 em que AT1 encontra-se em pé diante dos alunos, inicia a leitura do enunciado da questão a ser trabalhada e em seguida solicita um aluno para começar a leitura do texto no livro didático. A professora gesticula bastante com as mãos durante a aula, pergunta aos alunos sobre significado de palavras, bem como explica significado de outras. Vejamos a interação que se deu entre a pesquisadora em T1 e AT1 após a exibição da referida cena.

13 – AT1: Nesse momento é:: a+ a interação que às vezes eu++ a conversa flui um pouco mais, né, não foge um pouco do contexto, às vezes não é nem do contexto mas++ vai++ é: juntando outros assuntos em cima do que a gente tá fazendo.

14 – PT1: Certo é:: [xxxx] + quando você++ planeja você já prevê, né, que vai, que você acabou de fazer uma atividade envolvendo alunos, né, inclusive você nomeia, né, é:: fulano você vai fazer isso, fulano você vai fazer aquilo, vocês vão ficar em+ dupla eu vou dividir a turma em dois. Então, você já prevê isso no seu planejamento?

15 – AT1: Sim, mais pra aproveitar o tempo++ né, que às vezes quando é muita coisa vamos dividir.

16 – PT1: Certo, melhor do que fazer individualmente.

17 – AT1: Sim, porque aí levaria muito tempo e às vezes pra o planejamento pra o que eu quero fazer não dá tempo. [...] (BESSA, 2022, p. 150)

O segundo trecho é parte da interação entre a pesquisadora e Antônia, em T2, desencadeada a partir de uma seqüência da filmagem exibida à Antônia. Nela, AT2 visualiza "Cena 1 – Professora experiente". Em sua atividade inicial, AT2 encontra-se em pé, trabalha a leitura de um texto e nomeia um aluno para começar a leitura. Após leitura, AT2 direciona perguntas sobre o texto para os alunos. Segue a interação:

3 – AT2: É :: aqui, comparando as duas, talvez eu não mudei muito a forma de me relacionar, de me dirigir aos alunos. É :: no primeiro momento, né, como estagiária, tem uma questão sobre essa nomeação de pedir as atividades, né, realmente eu ainda continuo nomeando, é :: mas também tem o momento em que

eu deixo eles à vontade para responderem. Só quando eu vejo realmente uma necessidade ++ de que eles produzam e exista uma recusa (sorri) eu insisto um pouco mais nomeando. Certo?

4 – PT2: Certo, e assim, Antônia, é :: você na sua autoconfrontação, né, naquele momento você :: diz que utiliza muito do nomear para aproveitar o tempo [AT2 *confirma*], ainda é um dos motivos a nomeação?
5 – AT2: Ainda é um dos motivos, mas talvez não seja agora o principal, né, eu percebo que na verdade é que eu quero que eles produzam, né, que eu quero saber como é que tá a produção deles aí é :: não necessariamente por tempo mais. Percebo agora. Dessa forma [...] (BESSA, 2022, p.151)

Considerando as interações apresentadas, observamos que, em T1, no estágio, Antônia utilizava-se da nomeação de seus alunos no intuito de gerir o tempo (15 – AT1: Sim, mais pra aproveitar o tempo++ né, que às vezes quando é muita coisa vamos dividir) e cumprir o seu planejamento (17-AT1: [...] às vezes pra o planejamento pra o que eu quero fazer não dá tempo). Já em T2, entendemos que a professora nomeia seus alunos como o intuito de garantir a participação dos estudantes (5 – AT2: [...] eu percebo que na verdade é que eu quero que eles produzam, né, que eu quero saber como é que tá a produção deles.), não sendo mais gerir o tempo sua maior preocupação (5 – AT2: Ainda é um dos motivos, mas talvez não seja agora o principal).

Observando diretamente, ou seja, apenas olhando Antônia interagir com seus alunos em sala de aula, por meio das filmagens, vemos a professora realizar o mesmo gesto nos dois momentos (T1 e T2). No entanto, considerando as interações durante esse processo dialógico e autoconfrontativo, e conhecendo mais sobre a atividade de Antônia a partir da fala da própria professora, pudemos identificar que não se trata da mesma ação, do mesmo gesto, visto que houve mudança no objetivo de Antônia ao nomear alunos em situação de ensino/aprendizagem, em T1 e em T2.

O segundo excerto que trazemos para análise também consiste em dois pequenos trechos das ACST1 e ACST2 de Francisco. Igualmente fazemos uma breve contextualização, partindo da descrição da atividade inicial do docente, no intuito de compreender o desencadeador da interação entre a pesquisadora e professor.

Assim, o primeiro trecho se trata de Francisco (FT2) visualizando a “Cena 5 – Estagiário”, em que se encontra assistindo ao filme de sua autoconfrontação simples (ACST1). É exibida ao professor cena de sua atividade inicial em T1 em que FT1 encontra-se em pé e dá instruções sobre a atividade a ser realizada, nomeando alunos para a atividade. Vejamos a interação que se deu entre a pesquisadora em T1 e FT1:

126 – PT1: Quando você++, quando você determina né, um, as atividade né, você nomeia os alunos+ é

você prefere assim, você acha que assim surte mais resultado do que esperar que ele se voluntarie, que ele se manifeste++ isso já está realmente programado, “não, vou realizar dessa forma”++ em dá tanto tempo pra eles fazerem essa atividade.

127 – FT1: [FT1 *assiste à primeira sequência e é interrompido por PT1*] Eu acho que, eu acho que isso depende muito da turma né, e do tempo que eu tenho, então assim se você, assim né, essa questão de se voluntariar+ né, normalmente como é que eu faço, se você já está trabalhando um tema, alguma leitura, então “um voluntário?”+ “olha o professor gosta de voluntários”, então (XX) quem se volun- “olha, eu quero fazer”. Quando é leitura eu faço o seguinte, eu nunca gosto de: apontar, “fulano, você se voluntariou, já leu a sua parte, escolha alguém” né então eles mesmos vão, eu sempre gosto de fazer assim, eles vão se escolhendo né, mas quando eu vejo que realmente não, não tá funcionando, aí eu tenho que dosar de maneira que, pra certos trabalhos eu sempre escolho aqueles que: eu TENto fazer com que a escolha seja por aqueles que são mais inibidos, que são menos, que estão participando menos da aula, porque tem o aluno que se você deixar ele discursa na aula toda, [...] (BESSA, 2022, p. 119)

No segundo trecho, FT2 também comenta sobre a nomeação de alunos para fazer a leitura. O comentário é antecedido de uma sequência da filmagem em que FT2 começa a visualizar a “Cena 5 – Professor experiente”. Na cena exibida, FT2 se encontra em pé e enquanto uma aluna lê ele faz algumas correções. Segue o comentário tecido pelo docente.

112 - FT2: Isso de pedir que eles mesmos se escolham se perdeu. Ficou em algum lugar, não sei quando, como foi que parou, mas parou, né, talvez algo inconsciente. Eu acho interessante ++ eu não prestei atenção se aconteceu aqui, mas, normal-mente agora eu sigo a ordem que eles estão sentados, né. E é legal que ++ eu já per-cebi isso em algumas turmas, às vezes eu não preciso nem falar “parem”, né, às vezes até uma batida de pé, o som, sabe que é uma marcação, você para e o outro continua, né. Então assim [faz círculo com as mãos] eu acho que eu contemplo todo mundo. Não sei por que que eu mudei. Mas também não me arrependo de ter deixado de fazer assim, de fazer assim do jeito que eu estou fazendo, acho que funci-ona, né, houve essa mudança. [...] (BESSA, 2022, p.120)

Os comentários de Francisco sobre sua atividade, especificamente sobre a situação em que nomeia alunos (gesto didático nomear) durante uma atividade de leitura, demonstram que houve uma mudança na maneira de realizar essa interação com alunos em situação de ensino-aprendizagem.

Os comentários de Francisco sobre sua atividade, especificamente sobre a situação em que nomeia alunos (gesto didático nomear) durante uma atividade de leitura, demonstram que houve uma mudança na

maneira de realizar essa interação com alunos em situação de ensino-aprendizagem.

Enquanto estava no estágio supervisionado (T1), Francisco afirma usar voluntários e, a partir de então, os próprios alunos fazem as escolhas entre si (127 – FT1: [...] “fulano, você se voluntariou, já leu a sua parte, escolha alguém” né então eles mesmos vão, eu sempre gosto de fazer assim, eles vão se escolhendo né.). Já após a graduação e sendo professor experiente (T2), Francisco passa a seguir a ordem como alunos estão dispostos na sala, não sendo mais necessário apontar voluntários e usando, por vezes, o próprio corpo (“uma batida de pé”), para “indicar” que aluno deve ler (112 – FT2: [...] agora eu sigo a ordem que eles estão sentados, né. E é legal que ++ eu já percebi isso em algumas turmas, às vezes eu não preciso nem falar “parem”, né, às vezes até uma batida de pé, o som, sabe que é uma marcação, você para e o outro continua, né.).

É por meio desse processo autoconfrontativo de (co) análise de atividade que podemos conhecer mais sobre a atividade desse professor de FLE, não só como geria a situação de prática de leitura em T1 e em T2, mas também seus objetivos, suas preocupações em adotar tal comportamento: em T1, Francisco demonstra estar preocupado em garantir que todos os alunos participem da dinâmica, incluindo os mais inibidos os quais ele mesmo nomeia; em T2, o professor se vale da disposição dos alunos em círculo para garantir a participação de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atividade languageira de Antônia e de Francisco, isto é, seu falar sobre sua atividade, depreendemos que o processo de (co)análise de atividade docente viabilizou uma postura crítico-reflexiva desses professores para com sua atividade. O retorno tanto à atividade de estágio (T1) quanto à sua atividade de trabalho, já como professores experientes (T2), possibilitou Antônia e Francisco perceberem e ponderarem sobre mudanças no seu fazer didático, encarando-as, ao nosso olhar, de uma maneira positiva, tendo em vista que as julgam como eficazes, atendendo aos objetivos que almejavam alcançar.

Desse modo, concluímos este artigo destacando a relevância de abrir espaços para que demais docentes possam (co)analisar sua atividade laboral, encorajando-os a ter um posicionamento crítico-reflexivo de sua prática, partindo de situações reais do seu cotidiano, no intuito de buscar compreendê-la e, eventualmente, transformá-la.

REFERÊNCIAS

BESSA, L. P. **A atividade do professor de inglês na escola pública**: a comunicação oral presente em sala de aula. Curitiba, PR: Appris, 2020. 207p.

BESSA, L. P. **Análise da atividade de professores de francês (FLE) e gestos didáticos**: implicações na apropriação do métier docente. 2022. 183 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109446>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 222p.

CLOT, Y. Clínica da atividade. **Horizontes**, v. 35, n.3, p. 18-22, set/dez, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>. Acesso em: 15 ago.2018.

CLOT, Y. **O trabalho e o poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368p.

GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher, 2001.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do *expert*/especialista versus clínico/*intervenant* em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.113-129.

LOPES, W. B.; MAGALHÃES, E. M.; BESSA, L. B.; MORAES, R.M.A. **A atividade docente de professores estagiários**: O que a autoconfrontação tem a revelar. *In*: Editora Poisson (org.) Série Educar- Volume 5 – Formação Docente. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. p. 32-39.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Elisandra%20Maria%20Magalh%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

MAGALHÃES, E. M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola**: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial. 2019. 357 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/download/teses/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MORAES, R. M. A. de. **Práticas profissionais do trabalho docente**: uma análise à luz do dialogismo bakhtiniano e da ergonomia da atividade. Universidade Estadual do Ceará. Projeto de Pesquisa, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018.

MORAES, R. M. A. de; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p.105-120, set.- dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/559>. Acesso em: 30 dez. 2017.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. 137p.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**: approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013. 227p.

VIEIRA, M.; FAÍTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

Ana Maria Azevedo de Oliveira ¹
Cleudene de Oliveira Aragão ²

The literary text in Spanish teaching at Centro Cearense de Idiomas: an analysis based on teaching practice

Resumo:

O presente artigo é um recorte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE, que objetivou investigar o lugar que o texto literário (TL) ocupa no ensino de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE) no Centro Cearense de Idiomas (CCI). Entretanto, nesse momento, objetivamos averiguar o trabalho desse professor(a) do CCI quanto ao tratamento didático do TL no ensino de E/LE. Para essa categoria a ser analisada, utilizamos como corpus as anotações feitas no diário de bordo (instrumento de coleta de dados) durante a observação não participante e participante, entre os meses de outubro a dezembro de 2020 (período com aulas remotas devido à Pandemia Covid-19). Dessa forma, classificamos nosso estudo como: de natureza aplicada; de gênero empírico; é primária quanto à fonte de informações; de abordagem qualitativa; de acordo com o objetivo, é explicativa; quanto ao método, trata-se de pesquisa-ação. Posto isso, fundamentamo-nos teoricamente em: Acquaroni (2007); Albaladejo (2007); Aragão (2000, 2006, 2018); Cosson (2018, 2020); Mendoza (2001, 2002, 2004, 2007), entre outros. Desse modo, os resultados analisados permitem-nos afirmar que durante o período observado (25h/a), não identificamos nenhum trabalho com os TLs. Entretanto, por se tratar de um recorte do semestre, não podemos afirmar que os TLs não têm espaço nas aulas de E/LE do CCI, já que durante a aula ministrada com ênfase nos TLs, nas turmas observadas, percebemos uma boa recepção desses textos, o que pode ser entendido como uma abertura para o desenvolvimento de práticas que os contemplem.

Palavras-chave: Texto literário. Ensino de espanhol. CCI. Prática docente.

Abstract:

The present article is an excerpt of the dissertation presented to the Graduate program in Applied Linguistics (PosLA) at UECE and aimed to investigate the place that the literary text (TL) occupies in the teaching of Spanish as a foreign language (S/LE) at the Centro Cearense de Idiomas (CCI). However, at this moment, we aim to investigate the work of these CCI teachers regarding the didactic treatment of the TL in S/LE teaching. For this category to be analyzed, we used as corpus the notes taken in the logbook (data collection instrument) during the non-participant and participant observation from October to December 2020 (period with remote classes due to the Covid-19 Pandemic). Thus, we classify our study as: of applied nature; of empirical kind; with primary information source; of qualitative approach; according to the objective, it is explanatory; as for their methods, this is action research. That said, we base ourselves theoretically on: Acquaroni (2007); Albaladejo (2007); Aragão (2006, 2018); Cosson (2018); Mendoza (2004, 2007); among others. Thus, the analyzed results allow us to state that during the observed period (25h/c), we did not identify any work with TLs. However, since this is a cut of the semester, we cannot state that the TLs have no space in the E/LE classes, we noticed a good reception of these texts, which can be understood as an opening that contemplates them.

Keywords: Literary text. Teaching of Spanish. CCI. Teacher practice.

1. Mestra em Linguística Aplicada pelo PosLA da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede estadual de ensino do Ceará. Participa do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo (GPLEER), coordenado pela Prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão. E-mail: ana.oliveira31@prof.ce.gov.br.

2. Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona e Pós-Doutora pela Faculdade de Educação de Minas Gerais (UFMG). É professora de língua e literatura espanholas no Curso de Letras e de Linguística Aplicada Pelo PosLA da UECE. É líder do GPLEER. É diretora da EDUECE e da ABEU Regional Nordeste.

1. INTRODUÇÃO

A presença do texto literário (doravante TL) nas aulas de língua estrangeira pode ser uma poderosa ferramenta que contribuirá nesse aprendizado, uma vez que possibilita o acesso a inúmeras estruturas, sejam elas, linguísticas, lexicais e/ou semânticas, além de conhecimentos culturais sobre os povos que fazem uso dessa língua. Para tanto, é necessário que o tratamento dado ao TL possibilite esse despertar de conhecimentos e não seja usado apenas como critério de aprovação oral, tampouco sirva somente como instrumento para o trabalho com a gramática, ocorrência costumeira no contexto dos cursos livres.

Ademais, é importante que o trabalho com o TL seja significativo para o aluno e possibilite tanto o acesso como a compreensão desse texto. Para que isso ocorra, é fundamental que a seleção dos textos a serem utilizados seja compatível com o nível de aprendizagem em que o discente se encontra, bem como a utilização de atividades construídas a partir disso. Assim, em meio a esse despertar de percepções, que não sejam desperdiçados, nesse emaranhado de oportunidades advindas do TL, o gosto e o prazer pela obra literária.

Cosson (2018) defende que a literatura deve ocupar um lugar especial nas escolas por tornar o mundo compreensível, ao transformar sua materialidade em formas intensamente humanas, em palavras que expressam cores, odores e sabores. Em qualquer espaço de ensino, seja no ambiente escolar ou em cursos livres, a presença da literatura é pertinente, pois impulsiona as possibilidades de aprendizagem ao mediar conhecimentos culturais, históricos, literários, geográficos, filosóficos, ideológicos, dentre outros, “E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado” (COSSON, 2018, p.17).

Dessa forma, é necessário um trabalho docente com o TL, um trabalho sistemático de exploração dessa presença literária em sala de aula, em um processo de construção ativa que possibilite o acesso a novos conhecimentos e potencialize as habilidades que incorporam o ouvir, o falar, o escrever, o ler e o comunicar-se, sem o distanciamento daquilo que somos e que acreditamos. Entendemos, como trabalho sistemático com o TL, aquilo que é fruto da análise das demandas dos alunos, do planejamento dos objetivos formativos, da seleção cuidadosa dos textos e da elaboração de atividades didáticas compatíveis com o nível discente. Acreditamos que, mediante esse trabalho com os diversos gêneros literários, será possível o despertar da sensibilidade artística do aluno, uma vez que o contato com o TL propicia a ativação de emoções e de sensações por meio da palavra trabalhada, o que significa uma verdadeira imersão ao universo das diferentes culturas e povos, dando

sentidos aos novos aprendizados, em especial a língua estrangeira (doravante LE).

Essa inserção de um trabalho sistemático com o TL na sala de aula se torna uma necessidade ainda mais desafiadora quando os sujeitos estão inseridos em um contexto de ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em cursos livres pertencentes à esfera pública. Escolhemos, para este estudo investigativo, os processos construídos nos Centros Cearenses de Idiomas (doravante CCI), que são espaços de ensino de LE (inglês, espanhol e, mais recentemente, francês), que recebem alunos matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual. A ideia é expandir o currículo para além das unidades escolares, intencionando o fortalecimento e o enriquecimento do currículo do Ensino Médio com a ampliação e o aprimoramento de novas formas de expressão linguística por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira moderna (doravante LEM).

Posto isso, tomamos como questionamento desse estudo: no trabalho realizado pelos professores no CCI, como é desenvolvido o trabalho com o texto literário em espanhol/ língua estrangeira? Intencionando respondê-lo, nossa pesquisa apresentou como objetivo: averiguar o trabalho do professor do CCI quanto ao tratamento didático do TL no ensino de E/LE.

Vale ressaltar que as indagações postas no decorrer desse estudo foi fruto de reflexões das pesquisadoras sobre o ensino de LE nas instituições da rede pública, com intuito de entender essa vivência e analisar com especificidade o trabalho com os TLs no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa em LE. Em contextos de ensino em que o quesito da obrigatoriedade transformava essas leituras em atividades cansativas e rotineiras, voltadas somente ao acréscimo do vocabulário, sem serem exploradas enquanto fontes de conhecimentos e vivência cultural das línguas em uso. Por meio do TL pode ser desenvolvido um trabalho dinâmico, centrado no despertar do prazer estético e no desenvolvimento de estratégias de leitura. O que reforça a importância de trabalhar com a inclusão desse material e também mostra a relevância de pesquisas que abordem esse tema.

Acreditamos então, que nossa pesquisa poderá oferecer contribuições sociais quanto ao entendimento do ensino ofertado no CCI, por meio de exposições e aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre essa prática docente, enfatizando como é tratado o TL enquanto propulsor no ensino/aprendizagem de E/LE. Desconhecemos pesquisas desenvolvidas nesse contexto, por causa de o CCI ter sido criado no ano de 2017 e começado a funcionar em 2018, portanto esta pesquisa provavelmente inaugura essa temática no campo de pesquisa sobre o CCI e pode preencher

possíveis lacunas, no sentido de conhecer esses espaços e defender o trabalho sistemático com o TL no ensino de Língua Espanhola.

Doravante fundamentação teórica, apresentamos a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa, seguida das considerações finais construídas pelos resultados das análises feitas e das reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem ofertado, com ênfase nas práticas docentes que envolvem os TLs nesse processo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O TL, enquanto recurso pedagógico a mais no ensino de E/LE, deve ser selecionado com base nos objetivos formativos traçados no início da construção da proposta curricular, ser compatível com os níveis de aprendizagem dos estudantes e também propício à construção de atividades pensadas no sentido de desenvolver as quatro habilidades do ensino e aprendizagem de LE, a criticidade diante das diversas temáticas abordadas, a ampliação do repertório cultural, artístico e linguístico, dentre outras possibilidades. Sobre essas potencialidades do TL, Aragão (2000) reforça que: "Um texto pode ter várias funções, tanto no processo de 'formação literária' como na classe de espanhol como língua estrangeira". (ARAGÃO, 2000, p. 282)³

Nesse sentido, para que o TL seja viável para a promoção dessas potencialidades, é necessário que o professor acredite no potencial desse recurso e desenvolva comportamentos e práticas que credibilizem cada vez mais esse tipo de texto no ensino de E/LE. Mendoza (2007, p.73) assevera que devido às suas singularidades, o TL adequa-se a uma sequência didática própria para proporcionar suas possibilidades formativas no processo de aprendizagem de LE e para tanto, é preciso compreender a relação que envolve esse texto com as demandas de aprendizagem do público a que se destina, bem como uma possível eficácia e uma funcionalidade dele no processo de ensino.

Diante da performance do professor na inclusão do TL nas aulas de E/LE, alguns autores corroboram a ideia de que o docente desempenha um papel fundamental tanto na seleção e adequação dos materiais literários, como na construção de atividades diversificadas e dinâmicas que possibilite uma prática satisfatória em todos os âmbitos que podem alcançar. Quanto à produção de atividades com esses textos, Albaladejo (2007) afirma que,

[...] o professor de língua estrangeira deve procurar textos que ofereçam um potencial significativo para a criação de diversas atividades para trabalhar em sala de aula, que facilitem a aquisição da nova língua. Referimo-nos ao desenvolvimento de diferentes exercícios na sala de aula que permitam a interação entre os estudantes, que favoreçam as dramatizações, os debates, a escrita criativa, individual ou compartilhada, a improvisação, a introdução de atividades lúdicas, músicas, etc., em suma, ao uso da mesma gama de procedimentos aplicáveis a uma aula de língua geral, adaptada para usar um texto literário de forma comunicativa, divertida e que fomente a aprendizagem da língua estudada.⁴

Assim como Albaladejo (2007), é comum entre autores nacionais a publicação de trabalhos que tratam dessa temática e que reforçam a questão do trabalho do professor com o TL, principalmente em pesquisas que partem de práticas já existentes, mas que precisam ser refletidas e melhoradas para a difusão dos benefícios da inclusão da literatura nas aulas de LE. A exemplo disso, Machado (2019) reitera o que havia sido dito por Colomer (2008) sobre a necessidade de rever o papel da literatura no contexto de ensino e aprendizagem e acrescenta que: "Trata-se então de desenvolver uma capacidade interpretativa que permita uma socialização mais rica e lúdica dos indivíduos, como também a experimentação de um prazer literário construído ao longo do processo." (MACHADO, 2019, p.41)

Corroboramos essa ideia de resgatar por meio da leitura o interesse pela literatura, em uma prática pedagógica dinâmica e atrativa que viabilize a circulação dos diversos textos literários, bem como o conhecimento dos diferentes autores, não somente os pertencentes ao cânone tradicional. Para tanto, é primordial que o professor esteja consciente da importância de conhecer diferentes formas de expressão literária e, conseqüentemente, linguísticas, culturais, discursivas etc., pertencentes aos países oriundos da língua meta.

Em concordância com os pressupostos que dialogam na defesa da prática da leitura, Souza (2008) reforçou que por meio do modelo de formação literária proposto por Mendoza (2004) é possível desenvolver o hábito leitor e, conseqüentemente, reforçar as competências leitora e literária. Ela acrescenta que, apesar de ser voltado ao ensino da língua materna, em contexto espanhol "[...] o modelo criado por Mendoza (2004) serve como norte para orientar o professor na busca pelos objetivos para incluir textos literários nas suas aulas de língua." (SOUZA, 2008, p.82). Já Lopes (2015) alerta para o cuidado que o professor deve ter com as atividades construídas com o TL, assim como com o valor dado à leitura da obra literária nesse processo de aquisição de E/LE, devendo ser vista como prática prazerosa, que propicia o acesso a conhecimentos e a aprendizagens,

3. Tradução nossa.

4. Tradução nossa.

e não somente como critério para o cumprimento de avaliação somativa. Ele chama atenção para o papel que o docente pode desempenhar no trabalho com a leitura literária em E/LE que, enquanto detentor de um caráter motivado, deve encorajar, instigar e envolver o estudante, despertando o interesse pela leitura do TL em jogo e ajudando-o a construir significações que contribuam com o despertar do gosto literário.

Vale ressaltar que os autores mencionados por último, Souza (2008), Lopes (2015) e Machado (2019), possuem crenças compatíveis com as nossas, ou seja, advogam na defesa do TL no ensino de E/LE (também em contexto de ensino comunicativo de idiomas) e por meio de suas pesquisas, embora realizadas em campos diferentes, apresentaram conclusões que revalidam essa prática docente e despertam ainda mais interesse em compreender como esse processo de ensino e aprendizagem é tocado pelo TL e como pode ser reinventado por diferentes professores, em diferentes contextos, tanto se a língua em aprendizagem é materna como se estrangeira. Pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) apontam para a necessidade de olhar para o processo de formação de professores no intuito de verificar quais aspectos podem ser melhorados quanto à inclusão de TL no ensino de línguas. Sobre essa questão, Santos (2007) assevera que: "A ausência do texto literário nas aulas não somente pelas metodologias, manuais ou professores. A discussão vai mais além: passa pela formação desses professores" (SANTOS, 2007, p.30).⁵

Nesse sentido, Aragão (2006) já havia afirmado em sua pesquisa doutoral que a formação de futuros professores de E/LE para a utilização do TL em suas aulas de LE deve ser vista como uma missão, pois a partir dessa formação inicial o estudante perceberá por meio de exemplos reais as várias maneiras de abordar o TL em aula e assim, poderá escolher caminhos que contribuam para construir sua própria didática. Feito isso, será possível um novo olhar sobre o TL nas aulas de E/LE e a percepção da amplitude de suas potencialidades, seja como objeto de estudo, como recurso para o ensino ou aliada na formação de leitura.

Esse novo olhar exige que o TL selecionado pelo professor, com base nos critérios já citados, possa também adequar-se às competências presentes no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), quando em contexto de cursos de idiomas bem como nas diretrizes e nas orientações presentes em cada estado no que concerne ao ensino de línguas, quando na educação básica, mesmo o E/LE não estando presente nos documentos oficiais.

Nesse sentido, o TL também ganha caráter de recurso de resistência diante da anulação do espanhol no

cenário atual, uma vez que sua utilização com base nos autores de referência e nas pesquisas realizadas (que demonstram sua eficácia no processo de ensino) tende a gerar uma aprendizagem satisfatória e, conseqüentemente, uma maior notoriedade da língua estudada no contexto em que o sujeito está inserido. Sobre o uso do termo 'recurso', Paiva (2013, p.09) levamos à reflexão ao rejeitar esse termo quanto ao TL e explicá-lo como um lugar de possibilidades, "[...] como leque, que permite abranger o entorno linguístico, cultural, social, político, moral, religioso, científico de uma determinada língua".

Concordamos com a autora e acrescentamos que, em vez de substituímos um termo pelo outro, utilizaremos em nossa pesquisa a conjunção "e" no sentido de adicionar tudo que for útil e significativo para potencializar o valor do TL nesse processo de ensino e de aprendizagem de E/LE. Seja como recurso ou léxico, o importante é o despertar dessa inclusão e que o TL seja utilizado de forma ativa pelo professor(a).

Voltando às adequações do TL no cenário de ensino de E/LE, Lopes (2015) afirma que o QCER (2001) designa como constituinte da competência comunicativa a competência linguística (composta pela lexical, pela gramatical, pela semântica, pela fonológica, pela ortográfica e pela ortoépia), assim como a sociolinguística e a pragmática. Nesse sentido, o mesmo autor exemplifica por meio da "[...] possibilidade de desenvolvimento da competência lexical e semântica através do TL" (LOPES, 2015, p. 60).

Sobre as potencialidades das competências presentes no QCER (2002), a comunicativa e seus constituintes por meio do uso dos TLs, Acquaroni (2007) certifica que "[...] o texto literário pode ser considerado uma fonte inesgotável de recursos para seu desenvolvimento". (ACQUARONI, 2007, p. 56)⁶

Diante dessas potencialidades do TL, ademais das já colocadas anteriormente, percebemos uma conexão profunda entre os objetivos de inserção do TL nas aulas de E/LE com as orientações dadas pelo QCER (2002) no sentido de desenvolver as competências envolvidas nesse processo e tornar o aprendizado da língua estrangeira algo satisfatório. Quando falamos em conexão entre os objetivos do TL e do QCER levamos em conta o fato de que ambas estão incutidas em um processo de ensino de uma língua viva e usual, que se atualiza a partir das necessidades de comunicação surgidas nos variados contextos de inserção dela. Acrescentamos também que, apesar de o QCER constituir-se como um documento de referência para a Europa, utilizamos esse documento como norteador para o ensino de espanhol ofertado no Brasil, pelo fato de os livros que costumam ser adotados por instituições

5. Tradução nossa.

6. Tradução nossa.

responsáveis por esse idioma pertencerem a editoras espanholas, que já contemplam em sua organização por níveis o QCER como base para sua constituição, como é o caso do CCI.

Com isso, não vamos neste momento nos ater a analisar, de forma aprofundada, o QCER, pois, conforme citado, o livro adotado no CCI já segue os parâmetros desse quadro. Albaladejo (2007, p.4-5) assevera que esses textos “[...] oferecem como input linguístico para desenvolver as quatro competências linguísticas fundamentais na aquisição de uma língua: compreensão de leitura, compreensão oral, expressão oral e expressão escrita, num contexto cultural significativo”.⁷ Dessa forma, o(a) professor(a) pode utilizar-se de inúmeras estratégias e recursos para tornar esse processo de aprendizagem uma atividade dinâmica e atrativa rumo ao alcance das competências traçadas, além das básicas que envolvem o ler, falar, escrever e escutar (compreender) na língua meta. Vejamos o que afirma o QCER (2002, p.60) sobre a da literatura nas aulas de LE: “Os estudos literários servem a muito mais propósitos educacionais, intelectuais, morais, emocionais, linguísticos e culturais do que os puramente estéticos.”, acrescentando ainda que suas seções sejam motivos de preocupação, de discussão e de reflexão entre os professores de literatura em todos os níveis de aprendizagem da LE, tornando o processo mais objetivo e com métodos mais transparentes.

Na seção 4.6 (QCER, 2002), vemos, inicialmente, uma breve menção do texto (não específico) nas aulas de língua, que o conceitua como uma referência discursiva oral ou escrita utilizada pelos usuários da língua, com diferentes funções no meio social, assim como na forma e na substância. Diante dessa oportunidade de discussão sobre texto e suas peculiaridades, podemos levar em conta que os TLs, encaixados no tópico 4.6.2 que trata dos tipos de texto, embora apareçam na especificidade dos textos escritos, ganham uma notoriedade diante do processo de ensino de LE, dada a sua importância, enquanto especificidade dos gêneros discursivos/ textuais apresentados nesse documento e tendo em vista todas as possibilidades de ganhos que podem ser alcançados diante do trabalho com eles.

A partir daí compreendemos que a conexão entre TL e QCER se torna ainda mais relevante quando inserida em um trabalho didático responsável, rotineiro e repleto de reflexões docentes sobre os objetivos traçados e concatenados, porque esses textos:

Motivam os interesses de aprendizagem, quando os textos e as obras são adequados ao nível de conhecimentos do aluno. Mostram claramente usos e recursos criativos e expressivos do sistema de língua, de modo que apresentem, combinadas, as

peculiaridades formais do sistema de língua com suas facetas pragmáticas e comunicativas. Comportam conteúdos e referenciais sócio culturais (de modo implícito ou explícito) relevantes para a formação pragmática. (MENDOZA, 2007, p. 112)⁸

Dessa forma, os TLs configuram-se como elementos essenciais no processo de ensino/aprendizagem de E/LE, uma vez que suas potencialidades, quando bem planejadas, podem contribuir de forma significativa com o processo de aquisição de habilidades. Acerca dessa credibilidade do TL ratificada por Mendoza, concordamos com Santos (2007) ao afirmar que, nesse processo interativo, o TL é evidenciado, uma vez que possibilita ao docente o ensino de saberes, valores e práticas interculturais, contribuindo para que o discente perceba as peculiaridades entre os contextos da língua materna e da língua meta. Nesse viés, professor e aluno, por exemplo, podem participar de atividades interativas de construção de conhecimentos sobre os países oriundos da língua em estudo, isso com o desenvolvimento de um trabalho sistemático que torne esses conhecimentos significativos para os envolvidos.

Quando falamos em trabalho sistemático ou mesmo um tratamento didático com o TL, amparamo-nos em Aragão (2018) ao afirmar que, as questões fundamentais envolvidas nessa prática “[...] passam pela adequada seleção de textos e pela elaboração de atividades estimulantes e condizentes com os propósitos formativos e, sobretudo, comunicativos, dos alunos de cada contexto e nível de ensino [...]”. (ARAGÃO, 2018, p.5)

Dito isso, é preciso que o TL tome seu lugar de destaque na aula de E/LE, incluído em um trabalho didático que o revitalize a cada seleção textual, a cada leitura, a cada atividade construída e aplicada pelo professor, que deverá refletir tanto quanto à aprendizagem do aluno, como em relação à sua prática docente, fazendo as intervenções necessárias a um processo que potencialize a aprendizagem em LE. Nesse sentido, Paiva (2013) afirma que é necessária uma consciência do lugar ocupado por esses textos na proposta de ensino de E/LE, possibilitando ao professor transcender o repasse de conteúdos, por meio das linhas literárias para possibilitar o processo de construção de conhecimentos de uma língua estrangeira.

Posto isso, ratificamos a importância de cultivarmos o desejo da incorporação efetiva do TL no trabalho desenvolvido pelos professores de línguas, bem como o reforço da necessidade de uma formação inicial que sustente as potencialidades da literatura no processo de ensino e de aprendizagem. A ideia é lutarmos, dessa vez, pela continuidade da LE nos espaços públicos do ensino de línguas (espanhol, francês, alemão, italiano, além do inglês), apesar desses idiomas não estarem

7. Tradução nossa.

8. Tradução nossa.

expressos nos documentos oficiais da educação básica, mas também inserimos o TL nas aulas com o intuito de construirmos espaços de aprendizagem mais dinâmicos, vivos, e que a literatura possa ser ponte nesse processo.

Posto isso, ratificamos a importância de cultivarmos o desejo da incorporação efetiva do TL no trabalho desenvolvido pelos professores de línguas, bem como o reforço da necessidade de uma formação inicial que sustente as potencialidades da literatura no processo de ensino e de aprendizagem. A ideia é lutarmos, dessa vez, pela continuidade da LE nos espaços públicos do ensino de línguas (espanhol, francês, alemão, italiano, além do inglês), apesar desses idiomas não estarem expressos nos documentos oficiais da educação básica, mas também inserimos o TL nas aulas com o intuito de construirmos espaços de aprendizagem mais dinâmicos, vivos, e que a literatura possa ser ponte nesse processo.

Por conseguinte, embasados nos autores postos e também nos trabalhos já realizados no universo da LA, nosso artigo prossegue no sentido de entender o lugar ocupado pelo TL no ensino de E/LE, em um universo de ensino criado recentemente, em 2017, o CCI que se configura com 13 unidades localizadas na capital, região metropolitana e interior do estado do Ceará. Essa instituição faz parte do plano de governo estadual que amplia a política linguística com a oferta dos idiomas inglês, espanhol e francês, concomitantes ao ensino médio.

Assim, a próxima sessão apresentará a metodologia utilizada para desenvolver nosso estudo, na qual estão presentes elementos essenciais ao entendimento, à coleta, à análise dos dados e à apresentação dos resultados, como: tipo, contexto, participantes e instrumentos.

3. METODOLOGIA

Amparamo-nos para o desenvolvimento de nosso estudo, em autores que apontam parâmetros metodológicos, técnicas de pesquisa e coleta de dados pertinentes a um estudo atual situado nos Estudos Linguísticos e, principalmente, na Linguística Aplicada. São eles: Cerro e Bervian (2002); Gil (2010); Gonsalves (2003); Paiva (2019).

Quanto ao tipo de pesquisa, podemos classificá-la como sendo: de natureza aplicada, por objetivar a resolução de problemas ou desenvolver tecnologias que permitam esse alcance (PAIVA, 2019); É empírica quanto ao gênero por se basear em observações e em experiências de vida (PAIVA, 2019), ou seja, as práticas docentes do CCI; Paiva (2019) permite também que classifiquemos como primária segundo as fontes de

informações, uma vez que a coleta foi realizada pelas autoras do estudo. Segundo Godoy *apud* Neves (2006), é um estudo qualitativo já que os dados analisados foram coletados em um espaço natural em que as vezes dos sujeitos envolvidos ganharam espaço na investigação. Quanto ao método, classificamos como pesquisa-ação. Essa é baseada em Thiollent (1992) que coloca o estudo empírico aquele em que se associa ação e/ou resolução de problemas com a participação ativa dos sujeitos. Além do reforço de Paiva (20019), ao afirmar que a pesquisa-ação como um tipo investigativo que entrelaça conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvidos ao longo da pesquisa.

Em relação ao contexto da nossa pesquisa, ela ocorreu no segundo semestre de 2020 por conta da Pandemia de Covid-19 e, consequentemente, o cancelamento das aulas presenciais e a continuidade do ano letivo através das aulas remotas, transmitidas pelo *Google Meet*, oficializados através do Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, do Governo do Estado do Ceará por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE), como plano de controle e redução de contágio da doença. Com isso, foi necessária uma redução de unidades e das turmas a serem observadas, assim como do plano de observação docente (não participativa e participativa), observadas pelo *Google Meet*, ficando assim: Observação não participante e participante, em duas turmas do 4º módulo de Espanhol, com horários diferentes (uma turma das 14h às 15h20 e outra, das 17h30 às 18h40) e também professores (denominados PEO1 e PEO2, Professor@ de Espanhol Observado/a 1 e professor@ de Espanhol Observado/a 2).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

O CCI atende alunos do ensino médio, com idade entre 14 a 16 anos, regularmente matriculados na rede estadual de ensino, com assiduidade comprovada e que demonstre interesse. Os critérios de seleção variam de acordo com o número de vagas e a demanda para o curso pleiteado. Os professores dessa rede também podem participar dos cursos ofertados desde que existam vagas para esse público e horário compatível, como formação continuada.

Contudo, para nossa pesquisa os participantes foram os professores dos 13 CCIs em funcionamento. Foram observadas apenas duas turmas (Módulo V) de uma única unidade, escolhida pelo critério de aproximação e também por ser a mais recente para a época, com professores identificados de forma sigilosa para manter a confidencialidade da pesquisa. Utilizamos como *corpus* as anotações feitas no diário de bordo, esse último utilizado como instrumento de coleta de dados durante as observações não participante e participante,

ocorridas no segundo semestre de 2020, de outubro a dezembro, contabilizando 25h/a.

O preenchimento do diário de bordo aconteceu durante a observação não participante a partir de uma ficha com informações sobre: conteúdo abordado; TL utilizado; a forma como se apresentaram, se completos ou fragmentados; se nas atividades desenvolvidas a partir dos TLs existiu relação temática com o capítulo e/ou unidade; as competências ou subcompetências trabalhadas através dos TLs; habilidades ativadas pelos alunos; materiais didáticos utilizados durante a aula; avaliação quanto ao trabalho com o TL e/ou sugestão. Já a observação participante ocorreu sob a forma de uma (01) aula ministrada pela pesquisadora (em cada turma), planejada com o objetivo de desenvolver as potencialidades dos TLs para a formação do leitor crítico na aula de espanhol, o que pode ser visto como possível exemplo de tratamento didático do TL no ensino remoto do CCI. O TL trabalhado foi o microconto *El emigrante* (de Luis Felipe Lomeli) e a partir dele, a intertextualidade (TL, música, imagens e charge) e as habilidades da aprendizagem em LE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, apresentou como objeto de investigação o tratamento didático do TL no ensino de E/LE do Centro Cearense de Idiomas. Neste sentido, para que possamos apresentar os resultados e as contribuições teórico-práticas resultantes dessa investigação, necessitamos retomar nosso objetivo, assim como nossa questão norteadora posta ao longo do trabalho, no sentido de verificar se o questionamento inicial foi respondido e, conseqüentemente, se esse objetivo foi alcançado.

Tendo em vista o valor dos textos literários quando inseridos no E/LE, principalmente no que concerne à aquisição das habilidades que envolvem a compreensão leitora e auditiva e a expressão oral e escrita, desenvolvidas por meio de um tratamento didático, conforme já explicamos, propomos: averiguar o trabalho do professor do CCI quanto ao tratamento didático do TL no ensino de E/LE. E como questão: No trabalho realizado pelos professores no CCI, como é desenvolvido o trabalho com o texto literário em espanhol/língua estrangeira?

Os resultados obtidos durante o período de observação não visualizam nenhum trabalho com esses textos, nem mesmo com os que fazem parte de uma seção disposta no livro didático. Ressaltamos que essa prática por questões relacionadas à pandemia da COVID19, ocorreu durante o ensino remoto, contabilizando 25h/a, o que não é suficiente para que possamos afirmar

categoricamente que o TL não possui um lugar nesse processo.

Reafirmamos que, apesar de termos encontrado um ambiente de aprendizagem bem organizado e dinâmico, nosso objeto de estudo que é o TL não foi utilizado durante as aulas em que estivemos presentes. Diante dessa constatação de ausência, como parte da observação participante, ministramos uma aula com os TLs, buscando apresentar uma mostra de tratamento didático para esses textos no ensino remoto e a participação dos alunos, segundo nossas percepções e também dos próprios professor(a)s regentes, foi bem satisfatória.

Não podemos contabilizar resultados mais evidentes durante essa prática pelo fato de ter sido apenas uma (01) aula, entretanto se tivéssemos ministrado mais aulas, os resultados teriam sido bem mais perceptíveis. Essa prática contribuiu para que mostrássemos o quão válido é associar a teoria à prática, principalmente no trabalho de inserção do TL nas aulas de E/LE do CCI, assim como de conhecer os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram para que possamos planejar nossas aulas a partir deles e desenvolver o tão desejado tratamento didático para esses textos. Esse processo consiste na escolha cuidadosa dos TLs, no planejamento dos objetivos formativos, na elaboração de atividades a partir das demandas dos alunos e dos seus níveis de aprendizagem. Posto isso, podemos dizer que nosso trabalho oferece contribuições de caráter teórico, prático e metodológico, tendo em vista as discussões teóricas possibilitadas ao longo do texto que partiram, muitas vezes, de pesquisas sobre as práticas docentes, assim como essa aula ministrada, que pode ser utilizada como um possível exemplo modelo para o planejamento de outras pelos professores dos cursos de E/LE, já que ocorreu em um ambiente natural de ensino remoto e pode ser reaplicado por outros professores em contextos de ensino semelhantes.

Inclusive, podemos acrescentar que essa prática com o TL no ensino de E/LE também contribuiu no sentido de desmistificar a crença existente em torno da dificuldade de trabalhar com o TL no ensino remoto do CCI, uma vez que esses textos não estão presentes nem na ementa do módulo IV, nem no currículo. É válido ressaltar que não estamos aqui para julgar as práticas docentes dos professores de espanhol do CCI, nem querendo diminuir o conteúdo exposto nos documentos legais ou mesmo o LD adotado por essa instituição. Nosso trabalho intenciona que ao TL seja dado um lugar de destaque nesse processo, assim como seja possibilitada a sua incorporação em todas as instâncias do CCI (documentos oficiais, livro didática e prática dos professores), pois é sabido por meio dos inúmeros estudos realizados nessa temática, assim como teoria a esse respeito, que com essa inserção e com o desenvolvimento de um trabalho sistemático

com o TL, os ganhos no ensino e na aprendizagem de E/LE são imensuráveis. Por essas justificativas baseadas em resultados, afirmamos que nossos objetivos foram alcançados, mas a presença dos TLs ainda é insuficiente, já que, pelo menos durante o nosso período de observação, não verificamos o trabalho docente desenvolvido com os TLs.

Sabemos que, pelo curto tempo destinado a essa investigação, principalmente no que concerne à prática dos professor(a)s, esses resultados se configuram como um recorte de uma realidade bem mais ampla perante os treze (13) CCI existentes, o número de docentes e de turmas em funcionamento. Nesse sentido, a abertura dada aos TLs durante aplicação da aula na observação participante demonstra uma boa receptividade por parte dos alunos e, principalmente por parte dos professores que aos poucos começam a

desmistificar crenças quanto à dificuldade de trabalhar com esses textos.

É importante esclarecer que não sugerimos uma exclusividade de uso dos TLs, apenas desejamos que a literatura faça parte desse processo e que essa presença contribua para gerar reflexão por partes dos que estão envolvidos nesse desafio e, assim, possibilitar discussões que gerem sugestões para o desenvolvimento do "tão citado" tratamento didático do TL no ensino de E/LE. Nesse sentido, a literatura necessita ser incorporada em mais uma competência a ser desenvolvida também no CCI, a competência literária.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica. **Marco ELE Revista de didáctica ELE**, n. 5, dez. 2007. Disponível em: <http://marcoele.com/num/5/02e3c099fcob38904/albaladejo.pdf> Acesso em: 22 maio 2020.

ARAGÃO, C. de O. **Letramento literário em língua estrangeira**: desafio para os formadores de professores de E/LE. 2018. No prelo.

ARAGÃO, C. de O. **Todos maestros y todos aprendices**: La literatura en la formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formación de lectores. 2006. 552f. Tese (Doutorado em Letras) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

CABRAL de PAIVA, R. S. **Material literário em aulas de E/LE**: reflexões e perspectivas. *Diálogo das Letras*, v. 2, p. 148-157, 2013.

CERVO, A. L.; CERVIAN, P. A. **A metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2008.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, 2002. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Acesso em: 10 out. 2019.

LOPES, P. H. M. **A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira:** de justificativa para a avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora, 2015, 152f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/722>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MACHADO, C.M. **Tratamento didático da literatura centro-americana formação de professores:** um estudo sobre crenças de futuros professores da UECE. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In **Cuadernos de Educación**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MENDOZA, A. F. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Málaga: Aljibe, 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, Madrid, n.1, p. 33-45, 2007.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE:** diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Associados, 1992.

*Fake news in the classroom: from reading texts to changes in social attitudes***Resumo:**

Este artigo relata um recorte de uma caminhada de pesquisa em nível de mestrado, em que abordamos o fenômeno das fake news em sala de aula. O estudo teve como objetivo investigar como a construção de sentidos, realizada conjuntamente com estudantes de ensino médio de uma escola pública estadual, pode auxiliar no reconhecimento ou na descoberta de pistas (con)textuais que evidenciam falsas informações em publicações compartilhadas em redes sociais. A investigação aconteceu durante dez oficinas de leitura, realizadas de maneira remota – em conformidade com as medidas de isolamento social durante a pandemia de COVID-19 – com alunos do ensino médio de uma escola localizada no interior do Ceará. Tivemos como bases teóricas a concepção de texto como evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997; MARCUSCHI, 2007); a construção de uma aprendizagem situada (COSTA, 2010); a leitura complexa (PELLANDA, 2005; MORIN, 2015; FRANCO, 2011; COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016); os processos biológicos e cognitivos de aprendizagem (MATURANA; VARELA, 1995) e a perspectiva sociocognitiva da linguagem (SALOMÃO, 1999). Para a geração dos dados, adotamos como metodologia a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), uma vez que agíamos e participávamos do trabalho, como pesquisadores participantes. A pesquisa apontou para grandes mudanças de concepção, posturas e posicionamentos sociais em relação à problemática das fake news, além de ter desencadeado a realização de um projeto de pesquisa por parte dos estudantes participantes, impactando a comunidade local.

Palavras-chave: Texto. Fake News. Leitura. Complexidade.

Abstract:

This article reports an excerpt from a research journey at the master's level in which we addressed the phenomenon of fake news in the classroom. The study aimed to investigate how the construction of meanings carried out jointly with high school students from a state public school can help in the recognition or discovery of (con)textual clues that show false information in publications shared on social networks. The investigation took place during ten reading workshops, carried out remotely – in accordance with social isolation measures during the COVID-19 pandemic – with high school students from a school located in the interior of Ceará. We had as theoretical bases the conception of text as a communicative event (BEAUGRANDE, 1997; MARCUSCHI, 2007); the construction of situated learning (COSTA, 2010); complex reading (PELLANDA, 2005; MORIN, 2015; FRANCO, 2011; COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016); the biological and cognitive processes of learning (MATURANA; VARELA, 1995) and the socio-cognitive perspective of language (SALOMÃO, 1999). For data generation, we adopted critical-collaborative action-research as a methodology (PIMENTA, 2005), since we acted and participated in the work, as participating researchers. The research pointed to major changes in conception, postures and social positions in relation to the problem of fake news, in addition to triggering the carrying out of a research project by the participating students, impacting the local community.

Keywords: Text. Fake News. Reading. Complexity.

1. Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada (PosLA), pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora da rede estadual do Ceará, lotada na EEMTI Tabela José Pinto Quezado, Aurora-CE.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com a ascensão das mídias digitais, vemos emergir um perigoso fenômeno que atinge todas as esferas de nossa vida social, as *fake news*. Como professora de escola pública, estudante universitária e cidadã, a principal motivação desta pesquisa se pautou no domínio discursivo das mentiras que invadiram o campo eleitoral de 2018 e que vemos se repetir nos anos posteriores, como em 2022. Pensando em levar a discussão para a sala de aula e discutir a complexidade do problema com estudantes de ensino médio, nasce a pesquisa de mestrado intitulada *Leitura de fake news em sala de aula: tecendo inferências a partir das pistas (con)textuais, discutindo os efeitos de sentido e assumindo posicionamentos*, publicada em 2021 como dissertação pelo Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará-UECE, de minha autoria (OLIVEIRA, 2021) e orientada pela professora Dra Maria Helenice Araújo Costa, ganhando desdobramentos na escola e na comunidade de Aurora, cidade localizada no interior do Ceará.

Este artigo relata um recorte da investigação mencionada trazendo os principais pontos da experiência em sala de aula. Em 2022, a dissertação foi publicada como livro pela Luazul Edições. Nosso trabalho é mais um braço das pesquisas realizadas pelo GEENTE², cuja atuação tem sido embasada em uma perspectiva ecológica de texto³, vivida de maneira interativa, dinâmica e construída conjuntamente. A pesquisa procurou responder às seguintes questões: a) como os estudantes constroem sentido a partir da identificação/descoberta das pistas (con)textuais⁴ que evidenciam características comuns em *fake news*?; b) como o ensino situado produz efeitos na construção de sentidos em práticas pedagógicas que possam potencializar a consideração das pistas (con)textuais em *fake news*?; c) como os estudantes ressignificam/recategorizam *fake news* a partir de uma abordagem complexa de leitura construída conjuntamente?

Para isso, traçamos objetivos a partir dessas questões e dividimos a pesquisa em 3 etapas: I – atividades de familiarização; b) II – minicurso “Os textos e a vida, uma abordagem interdisciplinar do conhecimento”, com 10 oficinas de Leitura de 2 horas cada; c) III – atividades conclusivas. Em todas as etapas, lançamos mão das autonarrativas (PELLANDA; PICCININ, 2020), escritas no Diário de Bordo digital, onde os alunos puderam relatar suas trajetórias de aprendizagem após cada encontro. Com os dados gerados e em mãos, analisamos o processo a partir de 3 categorias linguísticas de

análise textual: a referenciação, inferenciação e recategorização (processos que acontecem de maneira contínua e em movimento no evento textual), com base nos depoimentos dos alunos ao longo do minicurso.

No que se refere à organização estrutural deste artigo, dividimos nosso recorte em cinco seções. Na segunda seção, discorremos sobre a nossa trajetória teórica, seguida de nossos percursos metodológicos na terceira seção. Na seção seguinte, dos resultados e discussões, analisamos os recortes dos dados gerados ao longo da pesquisa, relatando partes do processo de construção de sentidos na leitura de *fake news*, a partir das atividades elaboradas e das falas dos estudantes. Finalizamos as nossas reflexões com as considerações finais, retomando as questões de pesquisa, tecendo conclusões acerca da investigação e delineando rumos que a pesquisa tomou no âmbito social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo empreende uma caminhada teórica que parte de uma visão complexa (PELLANDA, 2005; MORIN, 2015) e ecológica de mundo e de ciência. Trazemos uma abordagem relacionada ao campo da Linguística Textual, sob a perspectiva da vivência do evento comunicativo (o texto) – em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, incluindo os leitores, participantes desse evento – que é textualizado continuamente, conforme o conceito de texto de Beaugrande (1997), reforçado por Marcuschi (2007). Abordamos, dentro do processo de leitura, a aprendizagem como cognição situada, conforme Costa (2010) e Costa, Monteiro e Alves (2016), levando em consideração os processos biológicos e cognitivos a partir de Maturana e Varela (1995), e, da sociocognição em Salomão (1999).

À luz desse olhar teórico, conectamos os estudos em Linguística Textual a três eixos principais de discussão: o primeiro voltado para a problemática das *fake news*, seus impactos, suas questões históricas e políticas; o segundo, situando a pesquisa no período emergencial do ensino remoto; e o terceiro focando no trabalho com o texto, no processo de ensino-aprendizagem, na leitura complexa e seus percursos interativos de textualização. Esse embasamento contribuiu com a organização das oficinas de leitura e permitiu um melhor entendimento sobre o fenômeno pesquisado.

Em primeiro lugar, dentro da visão epistemológica em que a pesquisa se constroi, investigamos o fenômeno

2. Grupo Estudos e Ensino de Texto (GEENTE). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8780729677840959>. Acesso em: 10 abr. 2023.

3. Chamamos aqui de perspectiva ecológica de texto o entendimento de que o evento comunicativo abrange questões interdisciplinares e a discussão de visões sociais e políticas que instiguem posturas que considerem o outro, a coletividade e a responsabilidade ambiental.

4. Escrevemos a palavra (con)textual com o (con) entre parênteses por considerarmos, a partir da visão de texto como um evento comunicativo, em Beaugrande (1997), que o contexto é parte do evento textual, pois, no contexto.

das *fake news* na cadeia complexa de episódios desinformativos que mudaram o curso da história, mesmo antes da ascensão da Internet, tratando mais atualmente sobre o funcionamento de algoritmos que são impulsionados pela influência do poder e do capital, além dos marcos legais que norteiam as políticas de combate à desinformação em nosso país. Para a elaboração das atividades das oficinas e instigação dos debates, realizamos discussões acerca de relevantes questões legais que vão desde o Marco Civil da Internet até a discussão do Projeto de Lei 2.630/2020⁵, que ganhou espaço de debate em 2023, na busca de instituir a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet – legislação que propõe a responsabilização dos provedores de Internet (as big techs) no combate à desinformação, atribuindo sanções, caso as plataformas descumpram a lei. Tratamos também em nossas discussões em sala de aula sobre as agências de checagem e seu papel no combate às *fake news*, conectando o contexto social da desinformação à visão complexa de ciência e ao sistema educacional.

Pensar a ciência a partir da Epistemologia da complexidade (em oposição às ideias cartesianas e positivistas) com base em autores como Pellanda (2005) e Morin (2015) amplia o nosso olhar para o sistema educacional. Essa teoria foi fundamental para os nossos estudos, uma vez que a pesquisa está situada em um emaranhado de relações humanas, sociais e ecológicas, não-lineares e imprevisíveis, sobretudo em um contexto de pandemia em que se afluíram conflitos existenciais, incertezas, inseguranças, afetos, necessidades de se repensarem as relações com os outros e com o mundo. Em segunda análise, passamos para a realidade social em que a pesquisa se assentou, a pandemia de COVID-19. Além de modificações na caminhada metodológica da pesquisa, vimos a necessidade de analisarmos o ensino remoto no contexto pandêmico: como estava acontecendo, como as leis voltadas para a educação foram organizadas nesse contexto, como a escola tentou se adaptar, bem como o enorme escancaramento das desigualdades sociais, demandando a necessidade de elaboração de políticas públicas de inclusão e extensão do processo educacional.

Esse entrelaçamento teórico nos permite caminhar em direção a construção de um percurso textual ecológico, partindo dos estudos de Maturana e Varela (1995), sob a ótica de que viver é conhecer, discussão muito importante para os avanços dos estudos cognitivos. A Biologia do conhecer⁶ e seus conceitos de

*autopoiesis*⁷ (autoprodução), *acoplamentos estruturais*⁸ e *perturbações*⁹ revelam modos de viver e conceber a realidade a partir da existência humana e sua comunhão com a natureza, a sociedade e o universo. O conhecer, para os autores, é fruto de uma série de fatores, internos (acoplamentos estruturais) e externos (perturbações) em constante atividade. Ao mesmo tempo em que a humanidade vive esses movimentos internos, biológicos, fechados, está imersa também em relações sociais e culturais que o constituem desde os primeiros contatos com outros seres humanos, o que nos faz pensar em linguagem como sociocognitiva, conceito cunhado por Salomão (1999). Apoiamo-nos na hipótese sociocognitiva por esta não tratar a compreensão da língua como ação puramente cognitiva ou somente um fato social, mas em constante reconstrução, de maneira infinita pelos seus falantes na esfera individual e coletiva ao mesmo tempo.

Fiando as teias cognitivas, conectamos essas ideias ao conceito basilar de nossa pesquisa, o de texto como um evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997), do qual fazem parte ações linguísticas, cognitivas e sociais. As ações linguísticas permeiam todo o nosso viver na linguagem, o texto integra parte de nós, da nossa visão de mundo, das nossas experiências vividas e compartilhadas ao longo da vida com os outros, das leituras que fizemos, dos lugares por que passamos, das nossas crenças, bem como das informações de que temos ou não conhecimento, então o texto é “lido” a partir de uma abordagem complexa (FRANCO, 2011). A imagem a seguir, ilustra importantes questões que perpassam a leitura no momento da textualização de modo complexo e dinâmico e não-linear:

5. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>. Acesso em 10 abr. 2023.

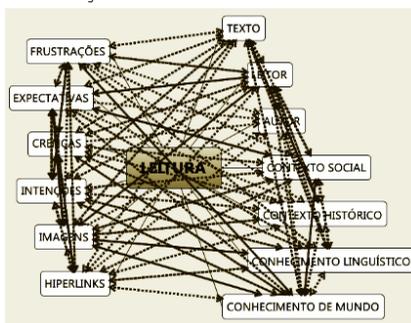
6. Teoria da autopoiese, ou Biologia do Conhecer, é o nome dado ao conjunto das ideias do neurobiólogo chileno, Humberto Maturana.

7. Conceito epistemológico que discorre sobre a constante movimentação cognitiva dos seres vivos, em virtude dos estímulos do ambiente em que vivem. Logo, viver na linguagem nos possibilita refletir sobre as relações humanas e a cognição em particular.

8. Maturana e Varela cunharam o termo acoplamento estrutural. Para eles, o acoplamento estrutural é o próprio mecanismo que subjaz à evolução e à aprendizagem (MATURANA; VARELA, 1980).

9. Perturbações: todas as interações que desencadeiam mudanças de estado (MATURANA; VARELA, 1995).

Figura 1 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Quando olhamos para a leitura como um processo dinâmico, vivo, complexo e imprevisível, e analisamos os avanços da ciência, Linguística Textual vemos uma direta ligação com as concepções de texto e suas interfaces para o ensino. A trajetória da Linguística Textual ajuda-nos a compreender por quais passagens o ensino caminhou e que amarras tradicionalistas, baseadas em uma visão linear de linguagem e ensino ainda permanecem, mesmo com todos os avanços dessa ciência.

Por essas razões, em se tratando de reconhecer informações falsas, fez-se necessária a discussão acerca desses processos de leitura, considerando os princípios de textualização, apontados por Beaugrande (1997), principalmente o princípio da aceitabilidade, que parte de quem lê, e o da intencionalidade, que parte de quem publica, além das escolhas lexicais e expressões referenciais que conduzem a categorizações/conclusões mais conscientes. O desenvolvimento dessas habilidades, aliado ao debate de ideias (na esfera contextual) contribui com a preparação de cidadãos para que sejam capazes de reconhecerem, discernirem e não passarem adiante discursos manipuladores perigosos. As publicações falsas podem estar a serviço de ideologias como as dos que detêm o poder, do capitalismo ou de grupos políticos ou religiosos, elementos que influenciam diretamente a vida cotidiana de forma a prejudicar a autonomia e os direitos dos cidadãos.

Fechando a discussão, trazemos as nossas categorias linguísticas, pinçadas dentro da análise das falas dos estudantes. Debruçamo-nos sobre pistas (con) textuais detectadas/descobertas em *fake news* ao longo das oficinas, dentro das categorias de análise, que são os processos de referenciação, inferenciação e categorização. Em nossas abordagens teóricas, distanciamos-nos dos conceitos de linguagem apenas como representação do pensamento e da realidade, uma vez que os falantes estão a todo momento e de várias maneiras diferentes recriando realidades por meio de suas interações. Essa visão é baseada nas ideias de estudiosos como Marcuschi (2007), quando discorre sobre a relação entre cognição, linguagem e produção de sentidos focando nas interligações entre as três atividades - referenciação, inferenciação

e categorização, que são realizadas a todo momento para construir a compreensão sobre o mundo.

Logo, entendemos que somos constantemente coautores na produção de sentidos e na construção da realidade, uma vez que vivemos na linguagem e agimos no mundo através dela, não simplesmente representamos o que vemos ou pensamos, algo impossível diante da complexidade do mundo e dos fenômenos da linguagem. Essas reflexões delinearam o nosso entendimento mais aprofundado acerca do fenômeno linguístico da emergência das *fake news*.

A análise teve como foco os critérios relacionados aos processos de textualização que acontecem simultaneamente: a referenciação, a inferenciação e pistas sobre como cada um aprende e os fatores externos que influenciam diretamente o processo sociocognitivo de cada participante. A seguir, conectamos as nossas visões teóricas ao percurso metodológico, como foco na referenciação em *fake news*: a) A aprendizagem situada e seus efeitos na construção de sentidos por meio das inferenciações realizadas durante os processos sociocognitivos na leitura conjunta; e c) As recategorizações/ressignificações provenientes das perturbações do ambiente, incidindo

3. METODOLOGIA

Nesta seção, detalharemos o tipo e natureza de pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos realizados ao longo das oficinas, os instrumentos

usados para o registro das mensagens de interação para os participantes maiores de idade e a categorização dos dados de análise). Este estudo aproximou-se de um viés qualitativo e de um caráter exploratório (TRIVINOS, 1987), caracterizando-se como uma pesquisa ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005)

em conformidade aos padrões (Normas e Diretrizes de qualidade das pesquisas envolvendo Seres Humanos da Educação de Jovens e Adultos EJA, matriculados em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral localizada em Aurora-CE, que se dispuseram a participar em um período em que as aulas presenciais foram suspensas. Os indicadores analisados aqui emergiram ao longo de oficinas, em um intervalo médio de 2 horas, cada, realizadas entre os meses de maio e junho de 2020, por meio do aplicativo de reuniões *Hangout Meet*. Para a geração de indicadores utilizamos, além de duas atividades elaboradas e respondidas pela plataforma *Google Formulários*: a Atividade de Familiarização, respondida no segundo

dia de oficina e a Atividade Conclusiva, respondida no encerramento do minicurso, o Diário de Bordo, preenchido logo após cada encontro, na plataforma *Google Classroom* e as gravações dos encontros, registradas por meio da plataforma *Hangout Meet*. Para

a análise, selecionamos uma amostra das respostas das atividades e as autonarrativas no Diário de Bordo.

Ilustramos no quadro a seguir o percurso temático de nossos encontros:

Quadro 1 – Cronograma do Minicurso.

Oficina	Data	Planejamento
Oficina 1	19/05	Apresentação do curso, termos, familiarização com os participantes e detalhamento da metodologia.
Oficina 2	21/05	Atividade de Familiarização.
Oficina 3	26/05	Concepções texto, leitura, pesquisa e exemplos.
Oficina 4	28/05	Debate: A histórica Manipulação discursiva. Prof. Me. Assis Severo. Professor de história da rede pública estadual do Ceará.
Oficina 5	02/06	Manipulação Textual: como não cair nessa?
Oficina 6	04/06	Oficina ministrada pelos estudantes: Investigação das pistas (con)textuais em <i>fake news</i> . Jogo do fato ou <i>fake</i> , realizado em duplas.
Oficina 7	09/06	Debate: As <i>fake news</i> e o negacionismo científico. Prof. Dr. Alexandre Costa, físico, ambientalista e professor universitário.
Oficina 8	11/06	Debate: <i>Fake news</i> e saúde em tempos de pandemia. Convidado: Romério Alves, enfermeiro e acadêmico de medicina da UFPE.
Oficina 9	16/06	Debate: <i>Fake news</i> e imprensa: Os desafios do cotidiano. Convidada: Jornalista Monike Feitosa.
Oficina 10	18/06	Atividades Conclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise teve como foco os critérios relacionados aos processos de textualização que acontecem simultaneamente: a referenciação, a inferenciação e a (re)categorização, tendo em vista a) A compreensão inicial (antes das discussões) dos estudantes em relação aos textos, a partir da análise dos processos de textualização, como foco na referenciação em *fake news*; b) A aprendizagem situada e seus efeitos na construção de sentidos por meio das inferências realizadas durante os processos sociocognitivos na leitura conjunta; e c) As recategorizações/ressignificações provenientes das perturbações do ambiente, incidindo no modo como os estudantes passaram a reconhecer as *fake news* e suas possíveis intencionalidades.

Para o cumprimento dos procedimentos éticos, elaboramos os termos de autorização para os participantes maiores de idade e autorização dos pais para os menores de idade. A pesquisa foi autorizada mediante apreciação de projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP7 da Universidade Estadual do Ceará – UECE¹⁰, em conformidade aos padrões (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres

Humanos – Resolução 466/2012 e 510/2017), seguindo o processo com toda documentação necessária exigida.

Traremos na seção seguinte, um recorte de nossos resultados, gerados a partir dos instrumentos listados aqui para que tenhamos um maior entendimento sobre como as recategorizações aconteceram ao longo da construção conjunta de sentidos e como os alunos desenvolveram um olhar questionador e engajado em torno da problemática em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresentará parte dos resultados do nosso estudo. Realizamos uma cuidadosa elaboração das oficinas e das atividades, de modo que pudéssemos instigar a emergência de discussões acerca de diversos assuntos de maneira interdisciplinar, contando inclusive com profissionais convidados de área como ciências humanas, ciências ambientais, saúde e jornalismo. As atividades e os textos selecionados (incluindo as *fake news*), tinham o objetivo de desencadear discussões em grupo (relatadas aqui) ao serem textualizadas conjuntamente. Selecionamos para a nossa análise, partes de dois momentos principais das oficinas: (I) as

10. Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE e aprovada sob o parecer número nº 3.904.725/CAAE 29238320.4.0000.5534.

respostas da Atividade de Familiarização, enviadas pelo *Google Forms* e (II) comentários do Diário de Bordo, para ver se/como houve ressignificação das perspectivas iniciais dos alunos em relação à leitura de textos de diversos gêneros, até chegarmos nas *fake news*.

Após a apresentação da proposta dos encontros, propusemos a Atividade de Familiarização, contendo a primeira pergunta, mostrada a seguir:

Pergunta da questão 1: Olá cara(o) participante, seja muito bem-vinda(o) ao nosso minicurso. Como você vai? Neste formulário você terá a oportunidade de falar um pouco sobre você, quais dificuldades você apresenta quando o assunto é interpretação de texto e as impressões que teve sobre a atividade. Há uma leitora que está ansiosa para saber mais sobre vocês, por isso, sintam-se à vontade para escrever. (OLIVEIRA, 2021, p.96).

Para a primeira interação na atividade, obtivemos as seguintes respostas, que prepararam os caminhos para chegarmos ao nosso primeiro objetivo, que foi o de analisar como os estudantes constroem sentido a partir da identificação/descoberta das pistas (con)textuais que evidenciam características comuns em *fake news*.

A.N: "olá, obrigada eu pela oportunidade. Bom, quando se trata de texto grande me perco toda, espero que eu consiga"

A.J: "eu sou afobada kkk, eu leio o texto bem rápido e já vou marcando a alternativa que eu acho que é, por medo de não dar tempo responder todas as questões, por isso, eu sempre erro questões de interpretação"

R.L: "interpretar os textos, já é algo muito complicado para mim, pois podem existir milhares de interpretações e quando uma determinada questão foca em apenas uma, é complicado entender."

M.P: "Eu estou bem. Eu tenho muita dificuldade em interpretação de texto. [...] tenho dificuldade, principalmente, na resolução de questões de interpretação é muito complicado para mim acertar qual alternativa está correta e qual incorreta."

M.B: "Olá, estou indo bem!! É... Uma das minhas dificuldades... [...] quando damos as nossas opiniões

muitos dizem que tá errado, fico com dúvida como que falo. (OLIVEIRA, 2021, p.96).

Vemos que inicialmente todos os participantes relataram apresentar fragilidades em torno da resolução de questões e da interpretação acerca do que leem. A atividade apresentada aos estudantes continha vários textos (que conversavam entre si), como a música de Raul Seixas, O dia em que a terra parou, que foi mote de nossa discussão sobre o isolamento social, a pandemia e, posteriormente, a desinformação. Na questão seguinte, contextualizamos o conceito de *fake news* e perguntamos sobre a identificação e compartilhamento desses textos:

Pergunta da questão 10: Vimos na canção de Raul Seixas, que ele se autodenominava um sonhador, maluco, que artisticamente idealizou uma realidade até então impensada. Assim como o cantor, algumas realidades são recriadas a partir de publicações que não condizem com os fatos. Sabemos que hoje estamos cercados de postagens de caráter duvidoso, lançadas para atender interesses pessoais, de partidos políticos, instituições ou mídia de uma maneira geral. No meio virtual, muitas pessoas acabam compartilhando informações sem consultar se o conteúdo é verdadeiro. A circulação de informações falsas sempre existiu, mas o ambiente digital possibilitou a rapidez do compartilhamento das populares *fake news*. Para o Dicionário de Cambridge, o conceito *fake news* indica histórias falsas que parecem ser notícias, disseminadas na internet ou usando outras mídias, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como piadas. A partir dessas informações gostaríamos de saber: Afinal, você sabe o que são *fake news*?

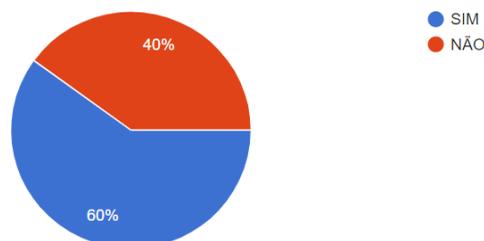
Você já compartilhou algum conteúdo de veracidade duvidosa?

- a) SIM
 - b) NÃO
- (OLIVEIRA, 2021, p.184).

Obtivemos como respostas o importante percentual:

Você sabe identificar uma notícia falsa?

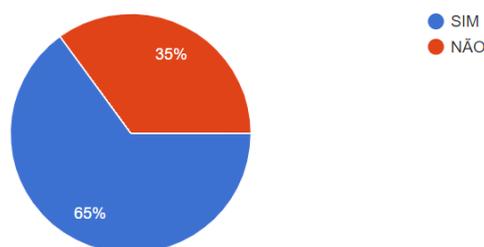
20 respostas



11. Utilizamos aqui as iniciais dos nomes e sobrenomes dos participantes da pesquisa, mantendo os seus anonimatos

Você já compartilhou algum conteúdo de veracidade duvidosa?

20 respostas



Fonte: (OLIVEIRA, 2021, p.104).

Diante desses números, vimos a necessidade de discutir conjuntamente textos que estimulassem discussões entre o grupo e habilidades textuais críticas e investigativas. Selecionamos aqui uma das questões da atividade, referente a uma *fake news*, devidamente checada nas agências de *fact-checking*, para verificar as respostas dos estudantes acerca de sua veracidade e a justificativa de suas escolhas. A publicação foi

selecionada por apresentar uma estrutura com dados manipulados sobre a situação epidemiológica do Brasil em comparação a outros países em 2020. Essas postagens exigem um olhar um pouco mais sensível e um aprofundamento contextual maior por parte dos participantes para que sejam detectadas/ descobertas pistas que levem ao entendimento sobre a sua veracidade e confiabilidade.

Figura 2 – Questão da Atividade de Familiarização (Etapa I).

9. Dados obtidos em 20 ABR 20(08:30) <https://www.worldometers.info/coronavirus/>.

TAXA DE RECUPERADOS (Números de Recuperados / Números de Casos)			
PAÍS	CASOS	RECUPERADOS	TAXA
BRASIL 🇧🇷	39.144	22.130	56,53%
ESPAÑA	200.210	80.587	40,25%
CANADA	35.056	11.843	33,78%
ITÁLIA	178.972	47.055	26,29%
JAPÃO	10.797	1.159	10,73%
ESTADOS UNIDOS	764.265	71.012	9,29%
RUSSIA	47.121	3.446	7,31%
SUÉCIA	14.385	550	3,82%
PORTUGAL	20.206	610	3,02%

Dados obtidos em 20 ABR 20 (08:30) <https://www.worldometers.info/coronavirus/>

Brasil é o primeiro no ranking mundial em recuperados do vírus chinês! 🇧🇷 🙏
Me ajuda a compartilhar essa notícia boa.

- a. Compartilho, não é uma notícia falsa.
 - b. Não compartilho, é uma notícia falsa.
 - c. Compartilho, mesmo não tendo certeza.
 - d. Não compartilho, pois não tenho certeza
- Eu respondi essa alternativa na questão 9, porque...

Fonte: (OLIVEIRA, 2021, p.101).

Observemos as respostas:

E.M: "Compartilho, não é uma notícia falsa. Porque ela acompanha a fonte de sua informação, bastando apenas uma conferida na responsabilidade do site."

A.L: "Compartilho, mesmo não tendo certeza. Compartilho pq talvez seja uma notícia boa e estamos precisando de bias notícias."

P.I: "Não compartilho, é uma fake news. No Brasil há uma sub-notificação de casos, então o cálculo fica impreciso."

H.S: "Eu não compartilharia nem se soubesse que é verdade, pois o fato de haver muitos curados apesar de ser uma ótima notícia não é algo a se comemorar

pois o número de óbitos é bem maior. Além disso, esse tipo de mensagem pode fazer a população rejeitar os principais noticiários por não terem divulgado uma notícia positiva e por isso não seguir as diversas informações importantes que eles repassam."

F.E: "Não tendo certeza não compartilho pq uma notícia dessas pode relaxar as pessoas e elas podem acabar não levando tão a sério o isolamento social!" (OLIVEIRA, 2021, p.103).

A publicação evidenciada na questão foi declarada como falsa pela agência 'Aosfatos'¹² e outras agências de checagem brasileiras em maio de 2020. Os números expressos e obtidos naquela data eram

12. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/e-falso-que-o-brasil-seja-o-pais-com-maior-taxa-de-pessoas-recuperadas-da-covid-19/>. Acesso em: maio de 2020.

reais, porém, informações (con)textuais mostram a impossibilidade de coerência ao comparar países com oferta e critérios de testagens para a Covid-19 diferentes. Essa informação comparativa com um texto escrito, contendo emojis, na parte inferior da imagem, celebrando a recuperação de pessoas foi intencionalmente montada para levar à manipulação. Essas comparações incoerentes poderiam conduzir a comportamentos menos cautelosos por parte da população em torno das medidas de prevenção à COVID-19, o que se torna muito perigoso ao considerarmos que estávamos em um momento em que não havia vacinas desenvolvidas no Brasil para o vírus que se alastrava rapidamente, representando um grande risco à saúde pública. Vimos pelas respostas que alguns alunos tenderiam a compartilhar tal publicação, o que reforça a necessidade de um debate complexo sobre a interpretação e aprofundamento em dados que são divulgados de maneira arbitrária, simplista e descontextualizada.

A seguir, trazemos dados da segunda etapa de nossa pesquisa, cujo objetivo era de investigar como o ensino situado produz efeitos na construção de sentidos em práticas pedagógicas que possam potencializar a consideração das pistas (con)textuais em *fake news*. Vemos, na sequência, um compilado das autonarrativas dos participantes, após o 4º encontro, em que debatemos *A histórica manipulação discursiva*, de modo interdisciplinar, e discutimos textos com imagens estereotipicamente naturalizadas pelas grandes corporações em suas propagandas.

P.I: "O mais interessante é que aparentemente as aulas têm um sentido cronológico, na aula anterior, foi muito frisado a questão do "por quê", já nessa, além do questionamento, muitas explicações vieram juntas, como por exemplo: por que a nossa sociedade é assim? por que ensinaram isso? [...] Aprendi muito nessa aula, principalmente a como enxergar toda a construção da sociedade."

I.C: "É muito importante se questionar sobre a desigualdade e o preconceito existente na sociedade, e o encontro 4 nos levou a refletir sobre isso. Afinal, muitas vezes, traços do preconceito em propagandas, mídias, discursos podem passar despercebidos. Por muito tempo da minha vida, eu não me perguntava o porquê de eu só poder agir de determinadas formas ou brincar com determinados brinquedos, mas hoje entendo que foi por conta de uma questão social. A cada encontro, eu me surpreendo com o conteúdo interdisciplinar que nos é apresentado, pois nos leva a enxergar as coisas por ângulos diferentes, fortalecendo o senso crítico."

G.S: "Hoje eu estou me sentindo muito bem. Menina, eu aprendi muitoooo!!! Tô besta. Nunca pensei que eu começaria a pensar desse jeito. Nosso tema de hoje foi "Fake News" onde construímos e eu aprendi tais assuntos: – Eleições dos Estados Unidos 2016 – Cambridge Analytica – SnouDEM (Edward SnouDEM) – Brexit (Saída do Reino Unido Da União Europeia) – Eleições do Brasil 2018 e as fake news – Denegrir

(desqualificar) – Leitura Crítica – Analfabetismo Funcional – Isaac Newton (Leis de Newton) – Albert Einstein (Teoria da relatividade) – Interestelar – Stephen Hawking – CPMI das fake news – Agências de fact-checking – Identificar uma Fake News – Poema de Bertold Brecht."

P.I: "Aprendi que testes que aparentemente são inocentes podem adquirir dados pessoais e impactar muita coisa no mundo, como por exemplo, uma eleição de um país. Eu não sabia que esses testes faziam esse tipo de uso dos dados, então foi um aprendizado importante." (OLIVEIRA, 2021, p.117).

Vemos as progressivas evoluções dos participantes, ao dizerem o que aprenderam. O fato de realizarem inferências conjuntamente, a todo momento, propiciou uma potencialização da construção de conhecimentos naquele espaço das oficinas. É visível nos comentários a desconstrução de preconceitos, a ampliação do senso crítico, o aperfeiçoamento da leitura, o reconhecimento da presença da desinformação e o desenvolvimento de entendimentos mais aprofundados sobre a temática. Ao longo dos encontros, era perceptível o quanto os estudantes estavam confortáveis em participar dos debates, ligando o microfone, fazendo perguntas pelo *chat*, tecendo comentários e falando sobre suas impressões a respeito dos textos, contribuindo assim para o processo de textualização.

No último encontro, etapa III, vimos as ressignificações provenientes das discussões realizadas no grupo, atendendo e indo muito além de nosso terceiro objetivo, o de verificar como os estudantes ressignificam/recategorizam *fake news* a partir de uma abordagem complexa de leitura construída conjuntamente:

M.B: "eu já estou com muita saudades, de tudo que a gente fazia, tinha dias que eu estava um pouco cansada, ou com dor de cabeça, mas o minicurso fazia minha mente trabalhar. [...] Amei muito participar, eu me tornei uma pessoa totalmente diferente, na base do conhecimento, aprendi tantas coisas, aiii foi maravilhoso. [...] Em apenas 10 encontros você conseguiu passar esse conhecimento com muitas raízes únicas, com um repertório cultural ótimo e tudo de bom. Palestras inesquecíveis. E vi que o texto é importante para a nossa vida e senti muito isso. Antes eu nem lia com sentimento, mas depois você me mostrou o que é um texto de verdade, a energia tanto positiva como negativa, que existe em palavras. Foram aulas de misto de conhecimentos que é uma mistura de opiniões que ajuda tanto, temos que trabalhar em equipe para sair melhor ainda. Amei aprender sobre as notícias que estão rodando por aí, e é uma coisa que todo mundo deveria, obrigatoriamente saber o que é. Pois todo mundo que te manda informação tem interesse. E para saber qual é o interesse, temos que pesquisar, adentrar na informação sem limite, saber todas as passagens para identificar as Fake News (fake sem News). A importância que nós somos para o mundo. A ciência é provisória, a verdade é incansável. Somos privilegiados por ter você como professora e

amiga. Foi muito legal. Conhecimento é poder. Saber é poder. Obrigada ♥”

I.C: “Refleti sobre como estamos todos conectados. [...] Outra informação que me chamou muito a atenção, foi sobre a importância dos textos, como os textos ocultam emoções e energias a serem transmitidas a quem os lê. Realmente, os textos estão em todo lugar, seja em mensagens virtuais, cartas de amor, livros sagrados, notícias, etc. [...] **Infelizmente, existem pessoas que se aproveitam dos textos para enganar e promover discórdia.** Esse é um dos motivos pelo qual devemos buscar informações verdadeiras, credibilizando quem as divulga. Além de tudo, ter senso crítico e mente aberta é primordial, pois **a alienação e a ignorância são fortes cegueiras sociais.** Enfim, os conhecimentos adquiridos por mim no curso, certamente contribuíram para minha evolução de pensamento.”

A.S: “abri mais a minha mente para analisar o que acontece ao meu redor. **Textos vão muito além do que só palavras, imagens simples escondem significados grandiosos e simples linhas traçadas podem te fazer ter uma crise existencial sobre o tempo e a vida.** Em resumo, sou grata pelo tempo maravilhoso das aulas e tudo que aprendi! Amei te conhecer virtualmente e não vejo a hora de conhecer pessoalmente também!” (OLIVEIRA, 2021, p.154).

A leitura do Diário de Bordo e as interações nas nossas aulas virtuais mostravam, diariamente, evidências da aprendizagem dos alunos. Os depoimentos, expressando as suas descobertas e a satisfação em participar das oficinas, eram frequentes. Construímos uma relação de confiança que permitiu avaliar de fato o processo, que é o mais importante, não o resultado final, que, a meu ver, seria fragmentado e insuficiente. Foram discutidas de forma conjunta, os complexos processos de ensino-aprendizagem, construindo olhares responsáveis e éticos, considerando a realidade dos estudantes e contribuindo com o avanço de suas aprendizagens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, vimos que o modo como os estudantes liam os textos foi progressivamente mudando com o passar dos encontros. A forma como o texto fora abordado, as interações na sala virtual e o entendimento da problemática social emergente direcionou a pesquisa a frutificar e se espalhar na esfera local. Após a conclusão da pesquisa aqui relatada, em março de 2021, duas alunas participantes tomaram a iniciativa de dar continuidade ao trabalho na comunidade aurorense, realizando uma nova pesquisa. Em seguida, deram a início à divulgação científica de seus resultados, participando com sucesso da 19ª edição da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia – FEBRACE¹³, sendo finalistas e, posteriormente, contempladas

com duas bolsas de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em 2021, com o projeto *Fact-Check Tabelião: a escola a serviço da verdade*, realizado na EEMTI Tabelião José Pinto Quezado, escola localizada em Aurora, interior do Ceará.

No ano seguinte, o projeto ganhou novos participantes e mais desdobramentos. O grupo realizou ações em duas vertentes: nas plataformas digitais, com a criação do www.factchecktb.com.br/, um canal no *Youtube*, o *Fact-check Tabelião* e uma página no *Instagram* @fact_checktabeliao, com foco na divulgação de informações educativas de combate à desinformação e a realização de lives com profissionais de diversas áreas, além da oferta de oficinas para a comunidade. A equipe elaborou material informativo para a alimentação das redes sociais e também organizou uma disciplina eletiva na escola para os demais estudantes.

O grupo seguiu participando de importantes eventos científicos, como o Ceará Científico, em 2021, sendo premiado como primeiro colocado no estado do Ceará, entre os projetos da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, conquistando mais 3 bolsas de iniciação científica e a publicação do trabalho na primeira edição da Revista Ceará Científico. Em 2022, os alunos ganham mais uma vez destaque na FEBRACE e ficam em segundo lugar em âmbito nacional, na área de Ciências Humanas, sendo agraciados com mais 3 bolsas CNPq. Além de todas as conquistas da equipe, fui indicada ao prêmio Professor Destaque, na FEBRACE 2022 e contemplada com bolsa ATP-A do CNPq, durante 6 meses, fortalecendo assim a parceria entre universidade-escola-comunidade.

13. A FEBRACE é promovida pela Universidade de São Paulo-USP em parceria com o CNPq, Ministério da Educação, empresas como Intel, Samsung e Rede Globo, além de parcerias internacionais como a Internacional Science & Engineering Fair (Regeneron ISEF), que acontece nos EUA.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse**. cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

COSTA, Maria Helenice Araújo. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em Foco**, v. 2, p. 151-167, 2010.

COSTA, Maria Helenice Araújo; MONTEIRO, Benedita Conceição; ALVES, José Eleildo Pereira. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Rev. Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 42-66, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360/3931>. Acesso em: 17 abr. 2023.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. *In.*: TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. de P. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.lingnet.pro.br/media/ebooks/leitura_tavaresetal.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Debora Leite de. **Leitura de fake news em sala de aula: tecendo inferências a partir das pistas (con) textuais, discutindo os efeitos de sentido e assumindo posicionamentos**. 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O_D%C3%89BORA-LEITE-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2021.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Leitura como processo cognitivo complexo. *In.*: OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. (Orgs.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 51-69.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PICCININ, Fabiana. Autonarrativas como auto-conhecimento: uma experiência didática na perspectiva da complexidade. **Revista E-curriculum**, v. 18, p. 453-472, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.



A ÓTICA EMPRESARIAL NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO: A LEI Nº 13.415/2017, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A RESOLUÇÃO CNE 3/2018

Nivania Menezes Amancio ¹
Antônia Rozimar Machado e Rocha ²

The business perspective in the legal provisions of new high school education: law nº 13.415/2017, the National Common Curriculum Base and CNE Resolution 3/2018

Resumo:

O presente artigo objetivou examinar os nexos existentes entre os dispositivos legais mais relevantes do novo Ensino Médio, a saber, a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE nº 3/2018 e a ótica empresarial presente nestes. Para tanto, o estudo está fundamentado no materialismo histórico-dialético. A metodologia utilizada teve cunho qualitativo e realizou uma investigação exploratória do tipo bibliográfica e documental, em torno dos principais dispositivos legais que tratam do Novo Ensino Médio. Os resultados indicam que tal proposta está longe de configurar um "novo" ensino médio brasileiro, evidenciando mais uma edição renovada de velhas estratégias empresariais usadas há décadas no país, retardando os avanços conquistados rumo a uma educação emancipatória para os filhos da classe trabalhadora. Para concluir, propomos envidar esforços do conjunto da sociedade civil organizada, para cobrar do Estado a adoção de uma política educacional que seja realmente capaz de ampliar as oportunidades de acesso e permanência a uma Educação Básica de qualidade para todos em todas as etapas do ensino.

Palavras-chave: Empresariamento do ensino. "Novo" Ensino Médio. Lei nº 13.415/17. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract:

This article aimed to examine the existing links between the most relevant legal provisions of the new High School, namely, Law nº 13.415/2017, the National Common Curricular Base (BNCC), CNE Resolution nº 3/2018 and the present business perspective in these. Therefore, the study is based on historical-dialectical materialism. The methodology used was qualitative and carried out an exploratory investigation of the bibliographical and documental type, around the main legal devices that deal with the New High School. The results indicate that such a proposal is far from configuring a "new" Brazilian high school, showing yet another renewed edition of old business strategies used for decades in the country, delaying the advances achieved towards an emancipatory education for the children of the working class. In conclusion, we propose to make efforts by organized civil society as a whole to demand that the State adopt an educational policy that is truly capable of expanding opportunities for access and permanence in quality Basic Education for all at all stages of education.

Keywords: Entrepreneurship of teaching. "New" High School. Law No. 13.415/17. Common National Curriculum Base.

1. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

2. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFC.

1. INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas a discussão em torno da problemática da última etapa de escolarização da educação básica aguçou drasticamente. O Ensino Médio é considerado a etapa de escolarização mais polêmica e controversa do Brasil. Segundo Nosella (2009), as discordâncias teóricas entre educadores e especialistas no que diz respeito à educação infantil ou mesmo ao ensino fundamental são quase que inexistentes, mas no que se refere ao Ensino Médio, as divergências são as mais diversas chegando a atingir a própria definição do seu estatuto teórico-pedagógico. Nos últimos anos a discussão em torno dessa etapa de ensino foi tão intensa que acabou por culminar na sanção pelo presidente Temer da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Instituída em caráter de urgência, como medida provisória em setembro de 2016, a lei estabelece que o Novo Ensino Médio no Brasil, além de ter sido alvo de protestos que levaram a ocupação de escolas públicas em diferentes estados brasileiros, dependeria para a sua implementação das orientações de um documento até então inexistente: a BNCC. Tendo origem no PL nº 6.840/2013, a referida lei promove alterações profundas na organização pedagógica e curricular do ensino médio.

Assim, com o intuito de atender às novas demandas do capital em crise, atualizando a face do dualismo estrutural caracterizado pela dicotomização entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante – que tanto tem marcado a história dessa etapa da Educação Básica no sistema escolar capitalista – tomou lugar no atual cenário pedagógico brasileiro o modelo denominado pelo MEC de Novo Ensino Médio. Em vista a relevância e atualidade do tema, o presente estudo pretendeu analisar, a partir dos principais eixos da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL 2017), da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e da Resolução nº 3/2018, o Novo Ensino Médio brasileiro tendo como referência as políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros.

Desse modo, o estudo desenvolvido centrou sua análise nos aspectos mais gerais do ordenamento proposto nos dispositivos legais que dão materialidade ao “novo” ensino médio, e procurou desvelar as intencionalidades que estão nas entrelinhas da referida proposta, buscando contribuir para o debate a respeito das demandas do capital e sua relação com a educação.

O Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e materializado por meio da BNCC e da Resolução CNE nº 3/2018, ao apresentar em seu corpo todo um discurso assentado na pedagogia das competências encerra em si um debate que não começou ontem. Aquilo que os documentos supracitados expressam, por mais que possamos apontar inconsistências aqui e ali, não escapam muito

do bojo do pensamento neoliberal, que com maior ou menor ênfase se faz presente na política educacional brasileira há cerca de três décadas.

Buscaremos, neste artigo, desvelar os mecanismos neoliberais que estão presentes nesses dispositivos legais, e como tais elementos agudizam a fragilização da formação dos estudantes que, sob a égide do dito novo ensino médio, são atravessados pelo pragmatismo educacional e pelo esvaziamento do saber científico em suas formações. No tópico seguinte apresentamos o método, assim como discorreremos a respeito do aspecto metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa e na sequência empreendemos uma análise dos principais dispositivos legais que configuram o Novo Ensino Médio, buscando identificar o elo existente entre eles e a base nacional comum curricular (BNCC).

2. METODOLOGIA

Com o intuito de compreender as nuances dos dispositivos legais que tratam do “Novo” Ensino Médio e que norteiam a ótica empresarial dessa etapa de ensino, nos referenciamos no método do materialismo histórico-dialético. A sua escolha, dentre tantas alternativas, justifica-se pelo seu caráter de criticidade, radicalidade e de totalidade, buscando descortinar as falsas ilusões do apregoadado discurso de ensino integrado, que nada mais fizeram do que sedimentar a face desumanizadora do capital, e que caracteriza a política educacional dos últimos anos, especificamente, no ensino médio, contribuindo para aumentar ainda mais as deploráveis condições de vida que mortificam aqueles que vivem de sua força de trabalho. É, portanto, com base nesse método que a discussão realizada nessa pesquisa visa nortear intervenções na realidade.

No sentido de dar materialidade ao estudo em tela, a metodologia adotada foi de cunho qualitativo e documental. A pesquisa qualitativa, consoante Silva e Silveira (2009, p. 152), “[...] é caracterizada como compreensiva [...] bem-adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização”. Assim, com base na pesquisa qualitativa, inventariamos documentos e leis e, a partir daí, construímos elementos que nos conduziram a uma análise das questões focalizadas, com vistas a nos aproximar o mais intensamente da realidade estudada.

Os procedimentos metodológicos abrangeram, portanto, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa bibliográfica constituiu o fundamento que referenciou teoricamente o estudo, recorrendo a obras de inúmeros autores que vêm analisando a temática em tela. Desse modo, com base no estudo das obras de autores como tais como Kuenzer (2000),

Krawczyk (2017), Ciavatta (2005), Nosella (1992), Frigotto (2004) Girotto (2021), Freitas (2018), encontramos o embasamento necessário para elucidar concepções teóricas acerca das políticas públicas para o ensino médio nas últimas décadas.

Quanto ao exame documental, nos debruçamos sobre os artigos da LDB atual que tratam do ensino médio e foram alterados, assim como a Lei nº 13.005/2014 que instituiu o PNE (2014-2014). Foi objeto de nosso escrutínio, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC ensino médio, a Resolução nº 3/2018 que atualiza as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que juntas estabelecem as orientações normativas para a organização do ensino médio no País.

3. A LÓGICA EMPRESARIAL NA TRÍADE DO NOVO ENSINO MÉDIO: A BNCC, A LEI Nº 13.415/17 E A RESOLUÇÃO Nº 3/2018

A discussão em torno da construção de uma base curricular comum não é nova no Brasil, ela remonta aos Pioneiros da Educação Nova durante a década de 1930. Segundo o Plano de Reconstrução Educacional, organizado por meio do Manifesto da Educação Nova:

A escola secundária, organizada para evitar o divórcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes terá uma **sólida base** comum de cultura geral (3 annos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18) em secção de preponderância intellectual (com os 3 de cyclos de humanidades modernas; sciencias phisicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biológicas. (MPEM, 1984, p. 417, grifos nossos)

Além de aludir à década de 1930, por meio de um breve olhar sobre a trajetória histórica da educação brasileira, compreendemos que a BNCC foi preconizada por uma série de dispositivos legais. Dentre estes dispositivos podemos citar a Constituição Federal (CF) de 1988, que destacou entre suas premissas a elaboração, a princípio, de uma base nacional comum somente para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Nesses termos, o debate em torno do estabelecimento de uma base comum em nível nacional, iniciado com a promulgação da Constituição de 1988, é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O Artigo 26 da Lei, por exemplo, dispõe sobre a demanda por uma base nacional comum e estabelece que:

Art. 26: Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Constata-se, portanto, que antes da BNCC o currículo das escolas era definido por meio de diferentes dispositivos legais: em primeiro lugar pela própria LDB nº 9394/1996 que determinava a divisão do currículo em áreas de conhecimento e disciplinas; e, posteriormente, por normas complementares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

Todavia, foi apenas com a Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no período de 2014/2024, que a proposta de se construir uma base curricular³, norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo, começa a ser, de fato, delineada. De acordo com Melo (2015), a principal novidade em relação à proposta de construção de um currículo padronizado para o Brasil foi a determinação estabelecida na Lei do PNE 2014/2024 de vincular a BNCC a uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da Educação Básica.

O referido plano, com vigência de dez anos, apresenta vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as inúmeras estratégias estabelecidas no PNE (2014-2024), quatro fazem referência à construção da BNCC (MELLO, 2015). Assim, destacamos uma das estratégias que trata da base comum:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, redação dada pela Lei nº 13.005/14, grifo nosso)

Sob essa ótica, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC e sua legislação posterior desconsideram o fato de que os jovens que frequentam a escola pública de ensino médio “[...] têm “rosto definido” (FRIGOTTO, 2004, p.1). Pertencem à classe, ou à fração de classe dos filhos de trabalhadores assalariados, ou seja, daqueles que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (FRIGOTTO, 2004). Nesse sentido,

3. Segundo Silva (2016), existe uma diferença entre Base Nacional Comum (BNC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal discussão remonta ao período da redemocratização no Brasil que tinha como protagonista os professores. Atualmente nós estamos diante de uma base nacional comum curricular cujo protagonista é o empresariado. Desse modo, o atual documento encontra-se erigido sobre os resultados de uma distribuição que singulariza as discussões curriculares a uma discussão técnica.

[...] nos países capitalistas dependentes, como o Brasil, a desigualdade não é um dado transitório, mas um elemento estruturante da vida social, política e econômica, influenciando nas formulações de direitos sociais e na produção das políticas públicas, que, em tese, deveriam garantir o exercício dos direitos sociais. (ALGEBAILLE, 2009, p. 22)

Na página de abertura do site do Movimento pela Base (www.movimentopelabase.org.br), que congrega o pensamento dos agentes privados da educação reunindo, desse modo, os diferentes grupos favoráveis à BNCC, encontramos a seguinte declaração:

O Novo Ensino Médio propõe uma aprendizagem significativa e conectada aos desafios do nosso tempo. Ele apresenta uma estrutura mais dinâmica, mais flexível e com maior protagonismo dos jovens. Nesse arranjo, há uma parte comum, cuja referência é a BNCC, e uma parte flexível, organizada em itinerários formativos.

É, portanto, no âmbito desse discurso sedutor de promover o protagonismo juvenil e “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas” (BRASIL, 2014) que o documento foi apresentado ao público pela primeira vez com o intuito de tornar efetiva as estratégias do PNE 2014/2024 em relação à construção de uma BNCC, em setembro de 2015, ainda durante o segundo mandato do governo Dilma e já com forte impacto dos grupos empresariais, especialmente do Todos pela Educação – que envolve o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, dentre outros.

Silva (2016) assinala que esta primeira versão da BNCC suscitou um imenso debate acerca da necessidade ou não de um currículo nacional para o país e que sua elaboração desencadeou um processo de consultas e discussões com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil. Sobre o processo de elaboração da BNCC, que contou com três versões, assim se posicionam Dourado e Siqueira:

A discussão e o complexo processo de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, bem como de homologação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo ministério da educação (MEC), efetivaram-se a partir de proposta do MEC que resultou na segmentação da Educação Básica, expressa pela aprovação de duas bases curriculares: uma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra, direcionada ao ensino médio. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 292)

Embora o texto da BNCC advogue que o mesmo fora elaborado por especialista de todas as áreas do conhecimento e “tenha sido objeto de ‘consultas’ pulverizadas e *online*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51), Silva adverte que o processo de participação democrática

que caracterizou as discussões em torno da 1ª versão da BNCC, não ocorreu com a elaboração da versão atual do documento curricular de 2017, incluindo a parte referente ao ensino médio que somente em 2018 veio ao conhecimento do grande público (SILVA, 2020). Desde então, apesar das críticas de especialistas, educadores/as e entidades do campo educacional, a gestão da educação básica tem se ocupado em pensar, planejar e adaptar a sua implementação.

Um ponto importante a ser destacado é que enquanto a Lei nº 13.415/2017 altera o art. 30 da LDB e estabelece no § 2º que a “Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017), a Resolução nº 3/2018 no que se refere a estrutura curricular vai além, ao definir no § 4º do art. 10 que

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II – matemática; III – conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV – arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V – educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII – sociologia e filosofia; IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018)

Os dispositivos legais que tratam do Novo Ensino Médio, além de não definir o que seriam esses “estudos e práticas”, não estabelecem minimamente qual é o objeto de estudo das Ciências da Natureza, não se aborda, por exemplo, o que faz o ensino de Física, Química e Biologia. No que concerne às Ciências Humanas o que observamos é a total pulverização e dissolução dos conhecimentos relacionados às disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia numa área de conhecimento, que agora recebe a denominação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, o que observamos na BNCC e na Resolução nº 3/2018 é uma completa diluição de várias disciplinas que constituíam o modelo de ensino médio anterior. Com isso, o que os dispositivos legais que regulamentam o “novo” ensino fazem é promover o apagamento e a invisibilidade de todas as disciplinas que compõe as áreas de conhecimento, sobretudo aquelas que tratam

das ciências humanas e da natureza, enquanto carga horária fixa nos três anos do Ensino Médio.

Dessa maneira, a BNCC do ensino médio ao especificar mais detalhadamente o que se espera de português e matemática colocou sobre os ombros das redes de ensino a decisão sobre o que fazer em relação aos outros componentes curriculares, o que abre brechas para que as disciplinas sejam diluídas ou que as mesmas desapareçam. Em completa sintonia com a BNCC, a Resolução nº 3/2018 determina que as redes de ensino e as escolas serão responsáveis de estabelecer o local em que ocorrerão as atividades curriculares e, além disso, determinarão o formato (módulos, clubes, projetos, oficinas, etc.) assim como a duração (anual, semestral, bimestral) das referidas atividades.

Conforme a BNCC, o alinhamento do currículo à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou redes de ensino, instituições escolares, assim como contexto e características dos estudantes, segue as seguintes orientações:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018, p.471)

Depreende-se que ficou a carga das federações a elaboração dos seus itinerários formativos. Para tanto, uma parte considerável da carga horária, mínimo 1200 horas, ficou destinada ao preenchimento dos respectivos itinerários. Em estreita sintonia com a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3/2018 determina no inciso 1º do artigo 12 que

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e **as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino**. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Destarte, com o intuito de fazer com que as determinações contidas na BNCC cheguem até as escolas, os estados e municípios, seguindo à risca os novos conceitos propostos pela BNCC, devem elaborar a proposta curricular de suas redes de ensino, ou seja, seus respectivos Documentos Referenciais Curriculares (DRC). Tendo em vista que cabe a cada estado garantir a parte flexível de seu currículo por meio da construção dos seus Documentos Referenciais Curriculares, não podemos negar que tal determinação colabora para a supressão de conteúdos essenciais

para o fornecimento de uma leitura crítica da realidade e, como nos aponta Simões:

Em um dos desdobramentos possíveis, a oferta da área de ciências humanas, assim como as demais áreas, poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Abre-se, também, a partir de uma apropriação perversa da lei, a possibilidade de contratação de professores por área do conhecimento. (SIMÕES, 2017, p.54)

Em estreito nexos com a BNCC, em relação a operacionalização do novo ensino médio, o inciso 15 do artigo 17 da Resolução nº 3 define que:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/ coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno.

Abre-se aqui uma possibilidade inexistente até então na educação básica: que a carga horária desse nível de ensino possa ser ministrada por meio de Ensino à Distância (EAD) através de parcerias com instituições de educação à distância de "notório reconhecimento". Ainda conforme a Resolução nº 3/2018, na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária à distância. O inciso 13 do artigo 17 da Resolução CNE N. 3/2018 estabelece que:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas [...] participação em **trabalhos voluntários** e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018)

Esse inciso revela um dos aspectos mais graves que permeiam o "novo" ensino médio: permitir que as escolas considerem trabalho voluntário realizado pelos estudantes como forma de complementar a carga horária nessa etapa de ensino. Substituir legalmente o conteúdo escolar por trabalho voluntário é privar os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados

pela humanidade. Nesse ponto, a contrarreforma do ensino médio abre espaço para a externalização da formação, para as parcerias público-privadas, para a Educação a Distância e para um processo de certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, o que poderá significar um verdadeiro processo de desescolarização da Educação pública de nível médio.

No que diz respeito à duração dessa etapa de ensino, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 3/2018 define no inciso 2º do artigo 17 que:

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que: I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2018)

Com o intuito de sanar a lacuna presente na Lei nº 13.415/2017 em relação ao ensino noturno, a Resolução nº 3/2018 estabelece no parágrafo 3º do art.17:

§ 3º No ensino médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, [...] ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022. (BRASIL, 2018)

Conforme exposto, o que a Resolução nº 3/2018 faz é ampliar a duração da carga horária destinada aos alunos deste turno. Tal dispositivo ignora uma característica singular do ensino noturno: o cotidiano desse turno de ensino que "recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço e que por esse e por outros motivos se evade e desiste da escola" (GONÇALVES; PASSOS, 2005).

No que se refere ao tema flexibilização curricular, o artigo 10 da Resolução nº 3/2018 reafirma que "os currículos do ensino médio serão compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente". Nessa mesma toada, o artigo 11 da referida resolução estabelece que

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de

conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas [...].§ 3º A formação geral básica deve ter **carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas**, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018)

É possível inferir que a carga horária destinada à formação geral básica (FGB), universal para todos os estudantes e que conforme estabelece o "novo" ensino médio é de, no máximo, 1800 horas acaba, na prática, por reduzir o que ela possui hoje: 2400 horas. E isso tudo de acordo com a discricionariedade dos sistemas de ensino os quais podem oferecer menos horas do currículo obrigatório presente na BNCC.

Num contexto de Estado mínimo, caracterizado pela escassez de recursos e contingenciamento de verbas para a educação, consegue-se um disparate já repetido em outras contrarreformas e definido por Algebaile (2009) como "a ampliação para menos", uma vez que, no atual cenário do "novo" ensino médio, o estudante fica mais tempo na escola para ter acesso a menos conhecimento. É, portanto, um "novo" ensino médio que amplia para restringir. Amplia para três mil horas, mas restringe o tempo da formação comum, justamente quando ele faz esse movimento de divisão dos currículos de modo a se ter, de um lado, a formação básica comum e, de outro, os itinerários formativos.

Outro aspecto marcante da contrarreforma do ensino médio e que revela o seu caráter empresarial é a ênfase no itinerário técnico profissionalizante. Desse modo, a Resolução nº 3/2018, em sintonia com a Lei nº 13.415/2017, permitirá às instituições e redes de ensino ofertar formações experimentais de cursos de habilitação profissional técnica de nível médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos desde que sob as recomendações das DCNEM/2018. Além disso, a formação técnica e profissional legitimará a atuação de docentes com notório saber para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional.

Um outro ponto importante que nos chama atenção na Resolução nº 3/2018 diz respeito à organização dos itinerários formativos. Segundo o inciso 9º do artigo 11 desse documento:

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (BRASIL, 2018)

Convém ter presente, que a oferta dos itinerários formativos não é uma exclusividade das instituições escolares, podendo ser também oferecidos pelas intituladas instituições credenciadas – leia-se Sistema S e entidades afins – sob a forma de cursos técnicos, aprendizagem profissional, estágio ou trabalho supervisionado, curso de idioma, trabalho voluntário ou outras atividades.

Ainda sobre os itinerários formativos a resolução nº 3/2018 acrescenta que:

§ 2º Os itinerários formativos [devem] organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: [...] IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018)

Nesse documento, que pode ser comparado a uma receita de bolo de como se deve implementar a contrarreforma do ensino médio, os itinerários formativos são denominados aprofundamentos dos componentes curriculares, e que devem contemplar seus eixos estruturantes. Dentre os eixos estruturantes a serem contemplados nesses itinerários, chama-nos atenção aquele que se refere ao empreendedorismo. Tal eixo, ao tratar de um elemento-chave para atender os requerimentos econômicos, torna evidente o quanto a educação, através da linguagem imposta pela BNCC, está assumindo uma lógica neoliberal de mercado que visa permeiar toda a educação básica.

Uma prova cabal do desmonte do ensino promovido pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC é a introdução no currículo escolar do ensino médio daquilo que se denominou de Projeto de Vida e que compõe a sexta competência geral da BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9. Grifo nosso)

O projeto de vida também se encontra presente no artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e constitui um dos nove princípios específicos que compõe o “novo” ensino médio. Encontramos, portanto, no projeto de vida e no eixo estruturante denominado empreendedorismo, um dos principais pilares de sustentação da BNCC, a saber: o discurso empresarial como a mola mestra para pensar a constituição da educação básica. Conforme enfatiza Bodart (2022):

Projeto de Vida não é uma disciplina como as demais que estão presentes no ensino médio. Não é resultado

de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas. Isso abre caminho para que seja apresentada aos estudantes de duas formas: a) uma espécie de autoajuda e; b) um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum. (s/n)

Com efeito, o projeto de vida, como eixo norteador da BNCC, não traz bases teórico-metodológicas e pedagógicas sólidas. Na prática, trata-se de um experimento advindo do mercado e seu interesse consiste em fomentar mão de obra semiqualiificada (BODART, 2022). Nesse sentido:

busca transferir a responsabilidade do insucesso aos indivíduos. Os discursos da meritocracia, do empreendedorismo e da autodeterminação visa apagar a responsabilidade do Estado sobre o desenvolvimento da sociedade como um coletivo. [...] Como a contribuição do componente curricular em questão para mudar o **status quo** é inexistente, servirá apenas para desresponsabilizar o Estado da exclusão social que historicamente e estruturalmente aniquila maior parte da sociedade brasileira, especialmente aquela que depende da escola pública para tentar mudar em alguma medida suas condições de vida. (BODART, 2022, s/n)

Como consequência disso, o projeto de vida que permeia toda a BNCC, encontra-se dissociado de um projeto de sociedade. Importa o que o indivíduo quer, porém, a relação que ele constitui socialmente para pensar isto não é considerada. É notório que “há na proposta o empenho em ignorar intencionalmente que somos seres históricos, inseridos em estruturas sociais pré-estabelecidas e que o desenvolvimento de cada um depende do desenvolvimento coletivo da sociedade” (BODART, 2022, S/D). Conforme nos aponta Giroto (2021), a BNCC não passa de um currículo que visa difundir a subjetividade neoliberal. Nas palavras do autor

Na narrativa assentada nos resultados quantitativos, a retórica dos números parece convencer, dissimulando a profunda desigualdade que está na origem dos problemas educacionais brasileiros. E tal retórica tem sido, constantemente, apresentada como justificativa para as ações desenvolvidas por diversas instâncias de governo no Brasil. Neste sentido, a BNCC representa mais um momento deste sequestro da escola pública pelo discurso empresarial, com o intuito de reproduzir o discurso da subjetividade neoliberal. (p.26)

Inferimos, portanto, que num contexto de crise estrutural do capital, a lógica neoliberal impõe que os sujeitos precisam ser compreendidos como os responsáveis pelo seu próprio fracasso e pelo seu próprio sucesso. Nessa linha, a BNCC, ao produzir um currículo que não considera as desigualdades sociais e ao ocultar intencionalmente as desigualdades produzidas pelo

modo de produção capitalista, acaba assumindo seu papel, no âmbito da política educacional neoliberal capitalista, que é exatamente gerir as desigualdades, não é combatê-las.

Corroborando com Souza (2021), Adrião (2016) advoga que a última versão da BNCC apresenta seus princípios norteadores perfeitamente alinhados aos ditames educacionais impostos por organismos internacionais, tais como o BM, a OCDE e a UNESCO. Ainda segundo a autora, com o aval das diretrizes dos organismos multilaterais para a educação, o que assistimos, após a sanção do "novo" ensino médio que escancarou as portas das escolas públicas para as parcerias – público-privadas, foi o crescimento vertiginoso dos tentáculos do empresariado sobre a educação básica e principalmente sobre o ensino médio. Nesse contexto, a educação básica vai assumindo cada vez mais uma lógica liberal de mercado e se transformando em um verdadeiro balcão de negócios.

Na visão desses agentes privados da educação, é preciso criar mecanismos de mercantilização da educação pública. Tais mecanismo passam necessariamente pela venda de material didático, forma de contratação de professores, forma de avaliação docente e, desta forma, tais políticas vão aparecendo e vão invadindo o cotidiano da escola. Nesta lógica perversa, evidente está que a precarização do trabalho e da formação docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC que interessa apenas aqueles que com ela lucrarão. (GIROTTTO, 2021, p.24)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas investigações em torno dos dispositivos legais que são considerados a espinha dorsal do "novo" ensino médio nos levaram à compreensão de que a escola no Brasil, apoiada pelos agentes dos organismos multilaterais e projetada pelos contrarreformadores empresariais da educação, possui um papel político bastante definido: produzir uma gestão da miséria e da desigualdade que passa pela exclusão gigantesca de pessoas da escola pública.

A BNCC, como mola mestra da contrarreforma do ensino médio, ao retomar concepções como a pedagogia das competências, afronta a produção e o pensamento brasileiro. Tal documento se traduz em uma visão restrita e instrumental da educação e da docência e, baseada numa visão negativa dos professores, descaracteriza os núcleos formativos, a formação pedagógica, significando um retrocesso intenso, para "a educação básica em nosso país, pois possui um papel a ser cumprido a favor da mercantilização da educação e de sua atual lógica neoliberal, na qual são priorizados sempre os interesses empresariais, mercantis e industriais" (PAULA; SOUZA; ANUTE, 2020,

p. 253). Portanto, é o pensamento neoliberal que está marcado na letra e no espírito desse documento.

O Novo Ensino Médio lança sobre os ombros da BNCC a responsabilidade de conduzir os alunos de todas as escolas do Brasil ao sucesso. Nessa linha, a BNCC tem sido apresentada como a política educacional que vai resolver o problema da qualidade da educação no nosso país e, portanto, a partir do momento que adotarmos esse currículo, algumas coisas que são problemáticas na educação pública desaparecerão. Aqui reside a falácia dessa contrarreforma.

A partir de um discurso baseado em competências e habilidades há no "novo" ensino médio um protótipo de educação prescritiva, padronizadora e neotecnista. Dessa forma, o "novo" ensino médio a contrarreforma do ensino médio se caracteriza como o prenúncio de uma das maiores tragédias educacionais já anunciadas.

Diante de todo esse processo de destruição e desmonte da educação pública brasileira, como pensar alternativas a esses documentos que estão postos e a essa lógica na qual estamos inseridos? Como resistir? Há sempre alternativas para nos apropriarmos e redirecionarmos nossas lutas e ações, sem que tenhamos que sucumbir aos arroubos e ao vigor do capitalismo como modo de produção excludente e opressor. Nesse sentido, tomamos como referência central para pensar esse enfrentamento aos seus modelos reinantes de educação neoliberal, sobretudo, a educação politécnica expressa na concepção marxiana, pautada na formação omnilateral articulada pela tríade educação intelectual, corporal e tecnológica, capaz de colocar os indivíduos contra as forças opressoras e a serviço dos interesses das classes oprimidas.

Nessa empreitada, os professores têm nas mãos uma grande responsabilidade que é optar por uma escolha política radical de produzir aquilo que Paulo Freire chamava de inédito viável. Nessa perspectiva freiriana, só temos dois caminhos: ou seguimos, comodamente, o que está prescrito nos documentos oficiais ou radicalizamos no sentido de negá-los e, a partir dessa reação coletiva, transformar a escola num lugar de criação, de inventividade e, mais do que tudo, num espaço de gente se fazendo gente no mundo, num lugar de humanização. Isso passa inevitavelmente pela luta constante em prol da construção de uma sociedade sem explorador e sem explorado, uma sociedade que esteja, conforme nos apontou Mészáros (2001), para além do capital.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: 5 maio 2018.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-49. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009. 348p

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BODART, Cristiano das Neves. **O projeto de vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio**. [S. l.]: Blog Café com Sociologia, 2022. Disponível em: <https://cafe-comsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medioaprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias02481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6.840-A de 2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?sessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 9 fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.9540>. Acesso em: 6 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma BNCC à procura do magistério. Avaliação educacional. [S. l.]: **Blog do Freitas**, 2018a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/page/28/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **Revista GEOgraphia**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Alvaro Mariano. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 345-360, jul./set. 2005. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27554.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB**: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor, [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objativos_de_Aprendizagem_e_Developolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_do_professor_Dezembro_de_2014_. Acesso em: 10 de out. de 2021

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. Em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc., Campinas**, [S. l.], v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino médio. **Retratos Da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In*: ANPED. (org.). **Reunião científica regional da ANPED**: educação, movimentos sociais, políticas governamentais. Curitiba: ANPED, 2016a. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anped.sul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SILVA, José Maria; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

School education in the formation of the new worker in the context of the Structural Crisis of Capital

Resumo:

A partir da década de 1990, os organismos multilaterais orientaram reformas administrativas e educacionais como saída para a crise econômica que vinha se arrastando desde os anos de 1970. Os países, sobretudo os da periferia do capital, realizaram ajustes fiscais, privatizações, redução de gastos com os serviços públicos, reformas nas legislações trabalhista e previdenciária, dentre outros. A educação passou a assumir a função de responsável pela reestruturação da economia e o desenvolvimento social, mediante a tarefa de formação de capital humano requerida pelo modo de produção toyotista. Este artigo, oriundo de uma pesquisa de doutorado, objetiva analisar a educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital. Apoiar-se no materialismo histórico-dialético, o qual analisa o fenômeno levando em consideração a totalidade social. Utiliza como técnicas a pesquisa teórico-bibliográfica a partir de Mészáros (2011), Chaves (2014) e Paniago (2021) ao tratar sobre a crise estrutural do capital; Shiroma; Moraes; Evangelista (2011) para discutir sobre as reformas educacionais; Saviani (2013), Rabelo; Leitão (2015), Freres; Rabelo (2015); e a de pesquisa documental, para aprofundar a reverberação da crise estrutural do capital na educação. As conclusões apontam que mediante as orientações dos organismos multilaterais o campo educacional é utilizado como meio de preparação de capital humano para suprir as demandas mercadológicas, impostas pelo capital em crise estrutural; o Estado oferta formação precarizada, vinculada a conteúdos básicos mensurados pelos sistemas de avaliação padronizada; na sociedade capitalista, o acesso ao patrimônio cultural elaborado historicamente pela humanidade está sendo negado aos estudantes.

Palavras-chave: Crise Estrutural do Capital. Educação Escolar. Novo Trabalhador.

Abstract:

Since the 1990s, multilateral organizations have guided administrative and educational reforms as a way out of the economic crisis that has been dragging on since the 1970s. The countries, especially those on the periphery of capital, undertook fiscal adjustments, privatizations, reduction of spending on public services, and reforms in labor and social security legislation, among others. Education became responsible for the reorganization of the economy and social development through the task of human capital formation required by the Toyotism production mode. This article, resulting from doctoral research, aims to analyze the role of school education in the formation of the new worker in the context of the structural crisis of capital. It is based on historical-dialectical materialism, which analyzes the phenomenon taking into consideration the social totality. It uses as techniques the theoretical-bibliographic research from Mészáros (2011), Chaves (2014), and Paniago (2021) when discussing the structural crisis of the capital; Shiroma, Moraes, and Evangelista (2011) to discuss the educational reforms; Saviani (2013), Rabelo and Leitão (2015), Freres and Rabelo (2015); and documentary research, to deepen the reverberation of the

1. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

2. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFC.

structural crisis of the capital in education. The conclusions suggest that, through the guidelines of multilateral organizations, the educational field is used as a means of preparing human capital to meet the market demands imposed by capital in structural crisis; the state offers precarious training linked to basic content measured by standardized assessment systems; in capitalist society, access to the cultural heritage historically developed by humanity is being denied to students.

Keywords: *Structural Crisis of Capital. School Education. New Worker.*

1. INTRODUÇÃO

Para se reproduzir, o capital transpassa qualquer barreira que existir à sua frente. Isso porque seu objetivo é a produção de lucros cada vez maiores. Pudemos perceber isso no com a crise sanitária causada pelo Novo Coronavírus que se alastrou por todo o mundo. Nesse período, de acordo com relatório da *Oxfam* (2020), o faturamento de empresas como *Microsoft*, *Johnson & Johnson*, *Facebook*, *Pfizer* e *Visa* ampliaram seus lucros em US\$ 85 bilhões em 2020, comparados a anos anteriores. Para mais, a *Oxfam* (2023) denuncia que desde o ano de 2020, o grupo de capitalistas que formam o 1% mais rico do mundo acumulou quase dois terços da nova riqueza produzida, o que corresponde a seis vezes mais que os sete bilhões de pessoas que formam os 90% mais pobres; suas riquezas são ampliadas em 2,7 bilhões de dólares diariamente.

As crises econômicas ocorridas ao longo da história, sobretudo a de 1970, denominada por Mészáros (2011) de crise estrutural do capital por apresentar um caráter universal, um alcance global, em uma escala de tempo permanente e de modo rastejante, reverbera na introdução do sistema toyotista de produção, como saída para que o capital pudesse continuar sua autorreprodução, visto o esgotamento da política keynesiana, que privilegiava o sistema de produção taylorista-fordista. O novo sistema de produção de mercadorias – o toyotismo –, passou a exigir também um novo perfil de trabalhador, o qual deveria ser flexível e polivalente. Nesse quadro, sob as orientações de organismos multilaterais os países, mormente os de economia periférica, foram orientados a implementar reformas educacionais com vistas à formação desse novo trabalhador, sob o argumento de que somente assim os países se desenvolveriam econômica e socialmente.

Partindo desse contexto, este artigo – recorte de uma pesquisa de doutorado³ – tem como objetivo analisar a educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital. Para tanto, tomamos como método de análise o materialismo

histórico-dialético, o qual busca desvelar o fenômeno considerando a totalidade social no qual o objeto de estudo está inserido. Utiliza como técnicas a pesquisa teórico-bibliográfica fundamentando as discussões em Mészáros (2011), Chaves (2014) e Paniago (2021) ao tratar sobre a crise estrutural do capital; Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) para discutir a respeito das reformas educacionais; Saviani (2013), Rabelo e Leitão (2015) e Freres e Rabelo (2015); e a de pesquisa documental ao discutir acerca da reverberação da crise estrutural do capital na educação.

Nossas conclusões apontam que sob as orientações dos organismos multilaterais tutelados pelo Estado, o campo educacional é utilizado como meio de preparação de capital humano para suprir as demandas do mercado de trabalho impostas pelo capital em crise estrutural; o Estado oferta formação precarizada, vinculada aos conteúdos básicos – ler, escrever e contar – mensurados pelos sistemas de avaliação padronizada; no contexto da sociedade capitalista está sendo negado aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural elaborado historicamente pela humanidade.

2. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A crise que explode nos anos de 1970 é definida por Mészáros (2011) como crise estrutural do capital. Para o autor, o capital é um elemento intrínseco à crise, posto que “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795. Grifo do original). Assim sendo, a superação permanente das crises é um objetivo que nem de longe é cogitado pelo capital, embora seus ideólogos e propagandistas desejem que isso aconteça. Ao contrário, como veremos ao longo da nossa discussão, é dos momentos de crise que o capital ressurgue com mais força, expropriando lucros sem precedentes, passando por cima de tudo e de todos que estiverem em seu caminho.

3. Pesquisa intitulada “O Projeto de Educação Integral no Ceará: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais”, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo, na linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71241>.

Diferentemente das crises anteriores – denominadas de crises cíclicas –, consoante Mészáros (2011), a crise da década de 1970 caracterizou-se como uma crise estrutural, por apresentar os seguintes aspectos:

(1) seu caráter é *universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); (3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796. Grifo do original).

Em suma, uma crise estrutural é assim denominada quando demonstra caráter universal, alcance global, escala de tempo permanente e se desdobra de modo rastejante. É, desse modo, que a crise estrutural do capital vem se desenvolvendo até a atualidade. A crise da década de 1970 remonta aos acontecimentos relacionados com a tentativa de solucionar a crise de 1929 – a grande depressão – motivada pela diminuição das exportações para a Europa, aumento dos estoques de mercadoria e queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque (SILVA, 2018). Essa crise cíclica, também denominada de crise da superprodução, teve sua resolução pautada na doutrina econômica defendida por John Maynard Keynes (1883-1946),

e tinha como pedra angular a eliminação do desemprego em massa e dos seus possíveis efeitos políticos e econômicos através: da forte intervenção do Estado na economia, uma vez que o liberalismo excessivo da economia norte-americana e a regulação dita harmoniosa da "mão invisível do mercado" tinham conduzido a uma crise de superprodução; do controle dos preços de produtos agrícolas e industriais; da diminuição da jornada de trabalho para que um número maior de pessoas pudesse trabalhar, reduzindo assim as taxas de desemprego; do aumento dos salários para estimular o mercado consumidor; da geração de empregos públicos urbanos não produtivos haja vista que o setor produtivo estava estagnado e não podia absorver mão-de-obra; da ampliação dos benefícios da previdência e serviços sociais (CHAVES, 2014, p. 36-37. Grifo do original).

Ao produzir riquezas, o capital submete o trabalho à sua vontade, desconsiderando as necessidades humanas universais, no sentido marxiano, isto é, transforma a produção de valor de uso em produção de valor de troca, gerando crises sem precedentes, que o próprio capital só consegue resolver com a intervenção do Estado. Foi com a participação do Estado, portanto, que na década de 1929, o capital contou com um conjunto de ações voltadas para a resolução da crise de superprodução: "buscou regular o emprego e o investimento, refreando as crises econômicas e sociais, tornando possível que o capitalismo e o setor público, resguardados seus direitos, pudessem conviver aparentemente tranquilos, sob a regulação do Estado" (SILVA, 2018, p. 42).

Como podemos perceber, a crise de 1929 foi um dos momentos em que o capital se sentiu ameaçado quanto à obtenção de lucro, pela fratura ocorrida no fluxo de reprodução ampliada: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Entretanto, essa situação foi amenizada com a introdução do keynesianismo, o qual correspondeu aos anos dourados da era do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa, interrompido com a Segunda Guerra Mundial. Ao caracterizar essas duas crises econômicas – a de 1929 e a de 1970 – Mészáros (2011, p. 796) explica que "uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada".

Ao contrário da crise estrutural do capital que se evidenciou na década de 1970, a crise de 1929 afetou apenas partes do complexo social, conseguindo deslocar as contradições imediatas e desatramancar os obstáculos que impediam a autoexpansão do capital. Na leitura de Paniago (2021), durante o período correspondente ao keynesianismo, o sistema capitalista conseguiu se livrar das contradições emergidas da relação de prevalência do valor de troca, o valor que se autovaloriza, sobre o valor de uso, que satisfaz as necessidades humanas. A autora analisa que nesse período, o sistema do capital

Pôde ampliar sua capacidade produtiva e alterar seu funcionamento, ultrapassando os desajustes entre produção e consumo/realização, aumentando a produtividade do trabalho, utilizando os recursos políticos, econômicos e militares do Estado para absorver o excedente de mercadorias e de capital numa escala gigantesca [...], promovendo uma política de conciliação de classes nos países desenvolvidos à custa da mais-valia extraída dos trabalhadores da "periferia" do mundo, e, por fim, amortecendo a luta de classes com a incorporação de parte significativa da classe trabalhadora como beneficiária do consumo de massas, ainda que sempre subordinada aos critérios de lucratividade do capital (PANIAGO, 2021, p. 107. Grifo do original).

Nas crises cíclicas, conforme podemos depreender, as fraturas são causadas em apenas parte do complexo que estrutura o processo de reprodução ampliada do capital, o que contribui para que sejam encontradas soluções para saná-la. Em uma crise estrutural, não é possível deslocar as contradições e implementar mudanças parciais, ao contrário, para buscar soluções para uma crise estrutural, o capital modifica a estrutura global, ou seja, de todos os complexos sociais, destruindo todas as barreiras existentes que possam impedir sua autoexpansão.

Após a Segunda Guerra Mundial os países foram alvo de uma desestabilização econômica e da luta por direitos sociais. Nesse período, Harvey (2008, p. 20) ressalta que "o único caminho que restava era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade". Para tanto, uma nova ordem mundial surge dos acordos de Bretton Woods, estruturados a partir de regras com vistas à organização do funcionamento da economia mundial, de modo a assegurar o livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais. Esses acordos foram constituídos com a participação ativa da ONU, do Banco Mundial, do FMI e do Banco Internacional de Compensações, dentre outras instituições.

Até a década de 1960, esse liberalismo embutido – como define Harvey (2008) em relação à política keynesiana – "produziu elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos de 1950 e 1960" (HARVEY, 2008, p. 21), o que dependeu da suposta generosidade dos Estados Unidos em aceitar déficits com os demais países e receber os produtos adicionais desses países em seu território. Contudo, o reformismo keynesiano não conseguiu sanar, por muito tempo, as consequências da crise de 1929 e a instabilidade econômica do período posterior à Segunda Guerra Mundial, começando aí a sua decadência. Tornava-se realidade uma crise de acumulação, o aumento do desemprego e a ampliação da inflação que durou até parte de 1970; surgiram crises fiscais em inúmeros países; o sistema de taxas de câmbio fixas acordado em Bretton Woods mostrou-se ineficaz; as taxas de juros tornaram-se flutuantes, perdendo-se o controle sobre elas. Nas palavras de Harvey (2008, p. 22), "O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa".

Nesse quadro, o sistema capitalista não tinha como manter a sua autoexpansão, os limites estavam esgotados. A crise estrutural que se apresentava, ao buscar solução para as contradições que incidem sobre sua estrutura, nesse momento, encontrou como saída,

a autorreprodução destrutiva, em oposição à produção genuína. Esta que, no entendimento de Paniago (2021) coincide com a autorreprodução ampliada do capital, proporcionando a conquista de mercados ainda não explorados, favorecendo, por um lado, a continuidade da acumulação e, por outro lado, que as crises temporárias fossem superadas, mediante os novos índices de ampliação da riqueza. A autorreprodução destrutiva, como a própria nomenclatura exprime, encontra meios inimagináveis para que o capital possa continuar se reproduzindo, mesmo que para isso seja necessário destruir qualquer barreira que encontrar pela frente.

Dentre as estratégias encontradas para continuar se expandindo e se ampliando, o capital em crise continua produzindo mercadorias, agora, por meio da destruição direta de riqueza acumulada e, pouco a pouco, da força de trabalho e da natureza, suas fontes primárias de riqueza. Somam-se a essas estratégias, a produção perdulária e a diminuição do tempo de consumo das mercadorias, complementada pela redução da sua vida útil, intencionalmente planejada. Chaves (2014) explica que a crise estrutural do capital gera a produção do desperdício de modo crescente, impondo um consumo voltado para mercadorias não duráveis, mediante a variante da taxa de utilização decrescente, a qual além de se manifestar na subutilização dos produtos e na redução da vida útil das mercadorias, acelerando o ciclo de consumo e o escoamento da superprodução,

está presente nas três dimensões fundamentais da produção e do consumo, atingindo também: a esfera dos serviços, por meio do crescente uso daqueles que oferecem um potencial de utilização menor; as fábricas e a maquinaria, cuja subutilização estaria intimamente ligada ao constante emprego de inovação tecnológica e, por fim, a própria força de trabalho através da diminuição do trabalho vivo, como consequência do incremento tecnológico na produção. Essa redução acarreta o desemprego em massa e a restrição da população consumidora, contradição que, por sua vez, incide sobre a própria funcionalidade do sistema (CHAVES, 2014, p. 31-32).

Em meio a essa situação, as contradições geradas pelo capital com o fim de continuar se autorreproduzindo encontram como estratégia o duplo papel que deve ser desempenhado pelos trabalhadores: ao mesmo tempo que são produtores, devem assumir também, de acordo com o capital em crise, a posição de consumidores. Desse modo, o capital continua seu curso, mesmo expulsando os trabalhadores das frentes de trabalho, incorporando máquinas cada vez mais modernas ao processo de produção das mercadorias e fazendo com que a força de trabalho seja barateada ou produza cada vez mais em menos tempo.

Nesse contexto, ao afirmar que o objetivo do capital é sua autorreprodução, à qual subordina as necessidades

e aspirações dos indivíduos, Mészáros (2011, p. 801) reforça que “a influência civilizadora encontra seu fim devastador no momento em que a implacável lógica interna da autorreprodução ampliada do capital encontra seu obstáculo nas necessidades humanas”. Diante da autorreprodução, finalidade inerente ao seu metabolismo, o capital, sem pudor algum, demonstra o seu poder de destruição ao devastar a natureza e negar as necessidades de alimentação da população mais pobre. Para Mészáros (2011), nada justifica o domínio que o capital tem sobre tudo e todos, não cabe mais aceitar as manipulações desse sistema de produção.

A eclosão da crise estrutural do capital de 1970 abre espaço para a teoria liberal, que teve como um de seus principais representantes Friedrich von Hayek (1899-1992), adversário do Estado de bem-estar social e intelectual orgânico do neoliberalismo, doutrina econômica que tem como princípios a defesa da liberdade individual e a não participação do Estado para o desenvolvimento do mercado. Hayek criticava a liberdade democrática que, segundo ele, precisava ser esvaziada de poder, uma vez que esta era incompatível com o liberalismo. Em seu lugar, propunha uma sociedade com regras gerais, fundadas na tradição, por entender que as regras gerais são fundamentais para resguardar os direitos de propriedade privada e competição. Além do mais, associou a inflação ao desenvolvimento de uma conjuntura democrática, apontando como consequência o desequilíbrio da economia que, em sua compreensão, favorece o desemprego (SILVA, 2018).

A doutrina neoliberalista identificava como raízes do keynesianismo o poder que detinham os sindicatos, encarados como excessivo e maligno e o movimento operário que se colocavam contra as bases da acumulação do capital, ao reivindicarem melhores salários e pressionarem o Estado por aumento com gastos sociais. Para os neoliberais,

seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Dessa forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas (ANDERSON, 1995, p. 11 *apud* SILVA, 2018, p. 45. Grifo do original).

Essa receita neoliberal, com poucas modificações, foi implementada, com início ainda na década de 1970, tanto em países de capitalismo avançado como Itália, França, Espanha e Portugal, quanto em países em desenvolvimento como Chile, México e Argentina. Pretendia-se, com isso, que o Estado se tornasse

mínimo para as políticas sociais dirigidas à população mais necessitada, em detrimento da autoexpansão do capital.

No início da década de 1970, mormente, no ano de 1973, sob o regime de ditadura militar do governo de Augusto José Ramón Pinochet (1915-2006), o Chile foi o primeiro país a instituir a reforma baseada na doutrina neoliberal, composta por desregulação, desemprego em massa, repressão sindical, redistribuição de renda favorável à elite chilena, privatização de estatais, terceirização de serviços públicos, abandono de funções próprias do Estado e repasse de responsabilidades governamentais para esferas federativas inferiores (SILVA, 2018).

Em 1979, foi eleita na Grã-Bretanha, Margaret Thatcher (1925-2013), com o intuito de reestruturar a economia do país. Para tanto, fez reformas voltadas para as políticas fiscais e sociais, extinguiu instituições e práticas políticas de cunho social-democrata que se apresentavam fortalecidas desde a época de 1945. Para cumprir com seu objetivo, precisou

enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicasse a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), desmantelar ou rever os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo e investimento externo (particularmente do Japão) (HARVEY, 2008, p. 32).

A dama de ferro, como ficou conhecida, além desse conjunto de medidas, colocou em prática durante os seus governos outras providências, as quais foram vistas como ambiciosas para um governo neoliberal de capitalismo avançado. Dentre elas, contraiu a emissão monetária, elevou as taxas de juros, rebaixou os impostos sobre os altos rendimentos, extinguiu o controle sobre fluxos financeiros, forjou acentuado nível de desemprego, conteve greves, impôs legislação desfavorável aos sindicatos e cortou gastos sociais (SILVA, 2018).

Nos Estados Unidos, a introdução da ideologia neoliberal ocorreu em 1980, no governo de Ronald Reagan (1911-2004), que teve como prioridade a competição militar com a União Soviética, com o objetivo de derrubar a economia soviética e também o regime comunista da Rússia. Juntamente com Paul Volcker (1927-2019) que, em 1979, no governo Jimmy Carter (1924-), era presidente do *Federal Reserve Bank* e abandonou os princípios do *New Deal*, encontrando saída para a crise econômica que assolava o Estado desde a década de 1970, implementaram mais “desregulamentação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques

ao poder sindical e profissional" (HARVEY, 2008, p. 34). Além desses Estados, podem ser citados alguns países da América Latina que instituíram a doutrina neoliberal como projeto de governo, como estratégia para saírem da crise fiscal em que viviam: México, no final da década de 1980, precisamente em 1988; Argentina, no ano 1989; Peru, em 1990.

No Brasil, a crise estrutural que se rastejava desde os anos de 1970, reforçada pela instalação do governo militar que não conseguiu administrar os problemas brasileiros, fez crescer o desequilíbrio financeiro do setor público e a dívida externa. Com o fim da ditadura militar, o governo de José Sarney, em 1986, tentou resolver a crise econômica local, com a implementação do Plano Cruzado, o congelamento dos preços das mercadorias em todos os setores e a liberação da política monetária e fiscal, obtendo resultados durante um curto período de tempo, quando a crise voltou de forma violenta no início de 1987 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Seguindo as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO e ONU, a implementação do ideário neoliberal teve início no governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, ganhando força somente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, mediante reformas do Estado. Por fazer parte do grupo dos países de economia periférica, a reforma brasileira foi orientada por instituições multilaterais, que exigiram dos países em desenvolvimento, políticas de ajuste estrutural. Assim,

Em 1989, na América Latina, no bojo da crise da dívida externa, o *Consenso de Washington*, arquitetado

pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID e outras instituições, "aconselhou" os países a realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência etc.), liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras (SILVA, 2003, p. 68. Grifo do original).

O *Consenso de Washington* ocorreu nos Estados Unidos, em 1989, sob a coordenação dos organismos multilaterais, com a finalidade de tratar sobre as reformas que eram consideradas necessárias para a América Latina, tendo por base as reformas já realizadas por Margaret Thatcher e Ronald Reagan. O Brasil acolheu tais orientações neoliberais ainda na década de 1980. Governantes, empresários, lideranças sindicais e intelectuais brasileiros tornaram-se adeptos às medidas impostas pelos organismos multilaterais como respostas aos problemas econômicos que o país enfrentava. O consenso sobre a necessidade das reformas foi fundamental para sua implementação.

3. REVERBERAÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) detalham o levantamento realizado pelo Banco Mundial dos problemas existentes na América Latina, os quais justificaram a necessidade de reformas na educação. Para cada problema detectado, o Banco Mundial assinalou as possíveis soluções, conforme podemos identificar no quadro 1.

Quadro 1 – Grandes Temas da Reforma Educativa na América Latina.

PROBLEMAS	SOLUÇÕES PROPOSTAS
Altas taxas de repetência e evasão.	Aumentar a capacidade de atendimento do sistema educacional.
Elevado gasto público por estudante.	Eficiência no gasto educacional destinado a melhorar o ensino.
Formação prévia dos professores de baixa qualidade.	Necessidade de boa administração de escolas, supervisão, participação dos pais, assistência técnica e objetivos claros.
Resistência dos sindicatos à mudança.	Incentivos salariais ligados à formação no emprego e ao desempenho.
Avaliação não tem sido usada para melhorar as escolas nem para julgar o desempenho de professores e das escolas.	Usar a avaliação para medir desempenho do aluno, dos professores e da escola. Essas avaliações podem produzir informações para tomada de decisões, desde que se saiba como utilizá-las e que haja vontade política.
O nível secundário é o máximo atingido pela maioria dos jovens na região.	Reforma curricular com vistas à aprendizagem baseada na solução de problemas. O ensino deve enfatizar aspectos práticos do mercado de trabalho e aumentar o relacionamento com empresas.

Fonte: Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p. 95.

Analisando como as escolas estruturam e desenvolvem, atualmente, as atividades didático-pedagógicas, podemos concluir que todas essas soluções propostas pelo Banco Mundial e os reformadores para a educação na América Latina foram incorporadas pelo governo brasileiro nas reformas que vêm sendo implementadas desde a década de 1990. Apesar de reconhecerem

os problemas da educação, as propostas de solução concorrem para a minimização dos gastos, formação docente voltada para os princípios gerenciais, adequação do ensino médio às demandas do mercado de trabalho, gratificações por desempenho docente, articulação público-privada para a educação. De lá para cá, vimos ser implantada a gestão por resultados; criados

sistemas de avaliação padronizada; introduzidas as pedagogias do aprender a aprender, as quais defendem um ensino pragmático e espontaneísta, embasado em conteúdos cotidianos e utilitários, em detrimento dos conhecimentos acumulados historicamente; instituído o ensino estruturado em competências mínimas de leitura, escrita e aritmética.

Em 1990, por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e coordenada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), os 155 Estados representados, subscreveram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, comprometendo-se em garantir uma educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e adultos.

Tais orientações configuram-se como um projeto internacional de educação que tem como objetivo as reformas educacionais em todo o mundo, sobretudo nos países da periferia do capital. O que os organismos multilaterais propõem, é uma educação que priorize as necessidades básicas de aprendizagem, sendo o termo "básico" entendido em dois sentidos: "em nível básico", o que correspondia, em 1990, às séries iniciais do primeiro grau, e com a LDB 9.394/96, a educação básica passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental em nove anos e o ensino médio; e "básica" em relação aos conhecimentos de leitura, escrita e aritmética. Nesse sentido, Rabelo e Leitão (2015, p. 42) denunciam que o Banco Mundial tem "a educação básica como primordial na redução da pobreza nos países periféricos". Assim, a educação é compreendida como a solução para os males sociais causados pelo sistema capitalista de produção. Ademais, defende-se que os conteúdos que buscam suprir as necessidades educacionais básicas de aprendizagem sejam diferenciados, pois "para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52). Desse modo, reforça-se a dualidade na educação brasileira, supostamente porque as necessidades das camadas populares são diferentes da classe burguesa.

Para colocar em prática o acordo assinado em Jomtien (1990), logo que assumiu o governo, em 1995, Fernando Henrique Cardoso buscou implementar a reforma administrativa em caráter de urgência, uma vez que as ações firmadas não haviam sido desenvolvidas pelas gestões anteriores – Fernando Collor de Mello (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994). Através do Projeto de Emenda Constitucional nº 173 de agosto de 1995, intensificava-se uma ampla reforma nas políticas e no aparelho do Estado brasileiro, com o objetivo de minimizar problemas de cunho estrutural, burocrático,

trabalhista e econômico, solucionar a crise e inserir o país na economia globalizada. Silva (2003) ressalta que

Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (SILVA, 2003, p. 71).

Foi por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente o economista Bresser-Pereira (1934-), que a reforma foi se materializando. Assim, tomou como base os princípios da administração gerencial, definindo suas áreas de atuação, separando as atividades que seriam exclusivas do Estado, as dos serviços sociais e científicos e da população de bens e serviços para o mercado (SILVA, 2003).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro contemplou todos os setores da administração federal, com o fim de implementar o modelo empresarial. O complexo da educação passou a ser atacado com o discurso de ineficiência, de que a escola pública tinha fracassado em sua função, "justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum" (SAVIANI, 2013, p. 428), defendendo a ideia de que a educação deveria ser regida pelas leis do mercado. Com isso, o Estado implementou a gestão por resultados, cujos princípios correspondem à individualidade, competitividade e meritocracia. Desse modo, a escola é transformada em uma empresa cumpridora de metas que teoricamente condizem com o nível de aprendizagem dos estudantes, mensurada por sistemas de avaliação padronizada.

A crise estrutural de 1970 ocasionou a substituição do modo de produção fordista pelo toyotista, como solução para a superação dos problemas econômicos ocasionados pela crise. Enquanto o modelo fordista-taylorista apresentava-se rígido, o modelo toyotista era considerado flexível, portanto, mais adequado ao momento de crise do capitalismo (SAVIANI, 2013).

A permuta entre os modos de produção, corroborou a crença antes colocada na educação como complexo fundamental para a resolução da crise, mediante a formação do novo trabalhador: flexível, polivalente e apto a enfrentar e resolver qualquer problema que viesse a surgir no processo de produção das mercadorias, agora não mais em grande escala, como no fordismo-taylorismo, mas em pequena escala e de tipos diversificados. Nesse particular, ressurgiu a teoria do capital humano da era keynesiana, porém com um novo significado. Se antes à educação cabia a função de formar para um mercado em expansão que requeria

força de trabalho educada, preparando mão de obra para ser incorporada ao mercado gradativamente, em uma lógica centrada nas demandas coletivas, que buscavam assegurar a competitividade entre as empresas e aumento da riqueza social e da renda individual; após a crise de 1970 a função da escola para o processo econômico-produtivo permaneceu, mas a partir de 1990 assumiu uma lógica voltada para interesses privados (SAVIANI, 2013).

Mediante a compreensão de que a educação é um investimento em capital humano individual, os indivíduos deveriam buscar, por eles mesmos, uma formação humana através da qual pudessem se preparar para disputar as vagas de empregos no mercado de trabalho. Para tentar garantir condições de empregabilidade, os indivíduos careceriam envidar esforços para se prepararem, ao máximo, por meio dos variados graus de escolaridade ofertados, embora a formação adquirida não lhes garantisse emprego, pois uma das características do sistema capitalista é que não existe emprego para todos que deles necessitam para sobreviver. Para o capitalismo, o mais saudável é manter a competição entre os trabalhadores. É nessa lógica que a ordem econômica atual se fundamenta, incorporando a exclusão como fator positivo para o desenvolvimento da produção, gerando mais-valia sem precedentes.

O capital impõe aos indivíduos uma condição de desemprego, marcada pela exclusão que o próprio sistema determina para continuar lucrando. Diante da situação de estarem fora do mercado de trabalho, aqueles indivíduos que não se encontram trabalhando são responsabilizados por não terem emprego, pois são rotulados como não preparados para competirem pelas – poucas – vagas existentes, supostamente não desenvolveram as competências necessárias para ocuparem os postos de empregos disponíveis. A crueldade com que o capitalismo impõe a situação de desemprego para lucrar com ela, é a mesma que sugere a transformação do indivíduo desempregado em empreendedor, aquele que se torna dono do seu próprio negócio, patrão de si mesmo, o que não resolve o problema da exclusão do mercado de trabalho, causado pelo capital em crise, mas coloca sobre o indivíduo a responsabilidade da condição social em que se encontra, ignorando a realidade objetiva, imposta pelo sistema capitalista de produção.

A empregabilidade, assim, se realiza por dois caminhos: um que passa a requerer do indivíduo um conjunto de competências associadas à formação humana flexível e polivalente e o outro como resultado do desemprego causado pela inexistência de postos de trabalho para todos. Freres e Rabelo (2015) apontam que com a introdução do empresariado no campo educacional brasileiro, a partir dos anos de 1970, passou-se a associar desenvolvimento

e empregabilidade, adequando a educação às necessidades do capital, mediante três dimensões: a econômica, que tem a finalidade de produzir riquezas; a social, responsável pela distribuição das riquezas produzidas para todos da sociedade; e a humana, que garantiria o bem-estar social. Para os empresários, a educação assumiria centralidade no processo de desenvolvimento econômico, o qual deveria estar ligado a essas três dimensões. Nessa concepção, por meio da educação os indivíduos poderiam adquirir condições para se tornarem empregáveis, mas sem garantia de emprego. A educação teria como função precípua formar para o empreendedorismo, de modo que os indivíduos pudessem lidar com as diversas situações que surgissem no cotidiano e soubessem resolvê-las criativamente. Uma formação que ensine aos indivíduos lutarem por seus objetivos sem receio de colocá-los em prática.

É nítida a defesa do empresariado de que a educação sozinha resolveria todos os problemas relativos às desigualdades sociais existentes, sendo inclusive, possível uma vida tranquila sob os desmandos do capital, desde que exista "igualdade na educação, desconsiderando que o sociometabolismo do sistema capitalista é gerar cada vez mais miséria à medida que ele se expande. Riqueza e miséria são os dois extremos que o capital gera, não podendo abrir mão do último para produzir o primeiro" (FRERES; RABELO, 2015, p. 62). Sob o pretexto da formação de capital humano, a prioridade recai sobre o conhecimento como elemento indispensável para a produção de riqueza, retirando do trabalho a sua objetividade, instituindo-se a dita "sociedade do conhecimento" que, nas palavras de Freres e Rabelo (2015),

se situaria nos marcos da globalização e da aceleração tecnológica produzindo mudanças fundamentais no que se refere à comunicação e à informação, desencadeando transformações sociais, econômicas e produtivas, a ponto de provocar, no reino da aparência fenomênica, o desenvolvimento de todos os países (FRERES; RABELO, 2015, p. 63).

O termo conhecimento perde seu real uso de referir-se aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sendo utilizado para indicar as informações que circulam socialmente. Essa confusão conceitual entre conhecimento e informação, somada às ideias pós-modernas instituídas nesse período, desencadearam a ideologia de que na sociedade do final do século XX, o conhecimento passou a ser efêmero. Sob o viés reformador, a ênfase no conhecimento passou a requerer da educação um ensino pautado em competências próprias do mercado, com o intuito de adaptar o novo trabalhador às rápidas mudanças impostas pela denominada "sociedade do conhecimento". Exige-se desse novo trabalhador um conhecimento mínimo relativo à leitura, escrita e ao cálculo, e que adquira "conhecimentos

instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado. Assim, estaria preparado para trabalhar em grupo na resolução de problemas, ser pró-ativo, não ter medo de correr riscos, empreender” (FRERES; RABELO, 2015, p. 64). Para mais, esse novo trabalhador deveria estar sempre aprendendo, visto que na “sociedade do conhecimento”, as coisas estão sempre mudando, exigindo que o trabalhador acompanhe essas transformações. É sobre esse contexto que ocorre a exploração dos trabalhadores, e eles tendem a aceitar passivamente, uma vez que lhes são negados o patrimônio cultural, através do qual possam compreender a realidade que os cerca, entendendo como se processam as leis de expansão e acumulação do capital. Importa sublinhar, pois, que, desse modo,

nega-se a função própria da educação que é a transmissão/apropriação de conhecimentos, valores e habilidades produzidos historicamente pelos próprios homens, colocando, em seu lugar, conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual (FRERES; RABELO, 2015, p. 67).

O sistema de produção capitalista necessita, portanto, de indivíduos que se ajustem ao tipo de trabalho requerido em cada período, isto porque a confecção de mercadorias diversificadas com o fim de atender as necessidades criadas pelo capital, impõe aos trabalhadores um processo contínuo de adaptação e flexibilidade para operarem as máquinas e desenvolverem o trabalho em grupo, visando a conquista das metas de produção impostas pelos capitalistas. Desse modo, ao priorizar o ensino das competências exigidas pelo mercado, a escola está formando um indivíduo apto a criar mais-valia para os donos dos meios de produção, um indivíduo que, sob a égide do mercado, torna-se mais eficiente e produtivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste texto permitem-nos apontar que a educação escolar está subjugada à crise estrutural do capital, como meio para a formação de força de trabalho precarizada, suscetível a ser explorada pelos capitalistas. Nesse sentido, as orientações propostas pelo Banco Mundial, sobretudo para os países periféricos, quanto às reformas educacionais que deveriam ser realizadas sob o argumento de que era necessário responder às necessidades básicas de aprendizagem da população, revelam que tais orientações buscam responder às demandas do capital em crise estrutural, utilizando o campo educacional como espaço para preparação de capital humano.

Fica claro, portanto, que quando o Banco Mundial propõe que países como o Brasil dispensem mais atenção à aprendizagem em detrimento dos aspectos formais – anos de escolarização e certificados – apresenta intenção inversa: em vez de priorizar a aprendizagem, procura-se enfatizar um determinado nível de aprendizagem – diga-se o nível mínimo de conhecimentos –, o qual é medido por sistemas de avaliação de desempenho.

Ademais, sobre o que este organismo multilateral defende em relação a envolver toda a sociedade na oferta de educação básica, observa-se que com essa proposição, por um lado o Estado se desonera de sua responsabilidade, colocando-se como fomentador e avaliador de políticas educacionais e, por outro lado, abre espaço para que empresas de capital privado determinem o currículo escolar, a formação dos professores e forneça material apostilado correspondendo à proposta de formação que se pretende.

Por fim, a defesa de que a educação que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, carrega em si, a ideia de educação baseada nos conhecimentos espontâneos, cotidianos e utilitários, visto que estes podem ser aprendidos fora da escola, através das experiências, dito de outro modo, uma aprendizagem que renega o patrimônio cultural, o qual pode ser acessado por meio da educação sistematizada.

Ao analisarmos os documentos oficiais que regem a educação desde a década de 1990 – leis, portarias, resoluções, propostas curriculares, planos de educação, dentre outros –, concluiremos que, embora passadas décadas, são essas orientações que continuam embasando o desenvolvimento da educação, a qual a cada época, sofre novas reformas, com o fim de ser adaptada às demandas do capital em crise. Em suma, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Planos de Educação, sejam municipais, estaduais ou federal, LDB, Portarias e Decretos, Resoluções dos Conselhos de Educação, BNCC, modelos de escolas com projetos pedagógicos diferenciados como, por exemplo, em tempo integral e em tempo parcial, Reforma do Ensino Médio, Programas e Projetos educacionais, são a materialização das orientações provenientes da Conferência de Jomtien e continuam fundamentando as reformas educacionais em curso, voltadas a responderem as demandas do capital em crise estrutural.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar**: elementos da destrutividade do capital no complexo da educação. 2014. 111f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 59-68.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MÉSZÁROS, István. A atualidade histórica da ofensiva socialista. *In*: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 787-860.

OXFAM. **A desigualdade mata**: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

OXFAM. **Poder, lucros e a pandemia**: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/download/12246/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Crise estrutural do capital e limites à participação autônoma do trabalho. *In*: PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Controle Social do trabalho sobre o capital**: tentativas e fracassos. Maceió: Coletivo Veredas, 2021. p. 97-123.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vania Alexandrino. Introdução dos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 31-44.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na "reforma" do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 103)

SILVA, Sirneto Vicente. **"Para além do saber"**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

UOL. **Desemprego no Brasil cairá em 2023, mas OIT prevê que recuo perde fôlego.** disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2023/01/16/desemprego-no-brasil-caira-em-2023-mas-oit-preve-que-recuo-perde-folego.htm>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Entrevista



Marta Emília Silva Vieira



Raimunda Erizeny Braga Cavalcante

No sentido de uma compreensão procedimental e processual das temáticas atinentes a esta edição extra da Revista DoCEntes, mas igualmente reflexiva epistêmica e política a respeito dos processos de formação docente continuada, em diálogo com as dimensões do desenvolvimento e da qualificação profissional, convidamos a professora Marta Emília Silva Vieira, assessora especial do Gabinete da Secretária da Educação e ex-coordenadora da Coordenadoria de Gestão de Pessoas; e a assistente técnica da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, Raimunda Erizeny Braga Cavalcante.

Marta Emília Silva Vieira possui graduação em Administração e em Matemática; é especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará e é mestra em Administração pela Universidade Federal da Bahia, tendo experiência com Gestão de Pessoas, Desenvolvimento Institucional, além da docência na educação básica cearense.

Já Raimunda Erizeny Braga Cavalcante possui Graduação e Mestrado em Administração, na área de Gestão Estratégica de Pessoas, tendo experiência em Assessoria de Recursos Humanos, Capacitação e Gestão de Projetos.

Nesta entrevista, que ocorreu no dia 04/08/23, gentilmente cedida pelas convidadas no Centro de Documentação e Informações Educacionais da SEDUC-CE, as entrevistadas nos contaram a respeito de suas trajetórias profissionais, de suas relações com a atuação profissional com a Gestão de Pessoas na SEDUC-CE e de como a Coordenadoria de Gestão de Pessoas tem atuado na Promoção da Formação Continuada e do Desenvolvimento Profissional dos docentes na rede estadual.

DoCEntes: Este dossiê extra da Revista DoCEntes tem como foco a política de valorização dos docentes e profissionais da rede, mais especificamente, o desenvolvimento e qualificação profissional. Nós estamos aqui com as professoras Marta Emília Silva Vieira, que até recentemente esteve como Coordenadora de Gestão de Pessoas da SEDUC-CE,

e a assessora da Coordenadoria, Raimunda Erizeny Braga Cavalcante. Pedimos, por gentileza, que cada uma se apresente e nos conte sobre sua trajetória profissional e como esta trajetória se articula com as temáticas deste dossiê:

Marta Emília Silva Vieira: Meu nome é Marta Emília, tenho formação em Administração e licenciatura

em Matemática; minha formação acadêmica toda foi na área mesmo de Administração (pós-graduação na área de Administração Pública, Gestão Pública), e também minha experiência profissional sempre foi no setor público. Eu vejo que decidi ser servidora pública, não sei se por ser cearense, mas o Ceará sempre foi conhecido por essa história das pessoas estudarem e,

através da educação, terem seu desenvolvimento.

Eu nasci no interior em Itaiçaba e lá em casa sempre foi dito que a gente precisava estudar, e aí eu vim para Fortaleza; fiz faculdade; depois eu fiz o concurso público para professor de Matemática, para minha cidade, Itaiçaba; e lá eu conheci o pessoal da CREDE, já por conta da minha formação também em Administração me envolvi no Conselho Escolar e fui chamada para CREDE para área de Gestão. Foi a minha primeira área na sede da secretaria para trabalhar com a questão de resultados escolares, indicadores de desempenho e indicadores de aprendizagem.

Quando eu vim para a secretaria mesmo, eu fui para uma coordenadoria pedagógica; mas eu vim para essa área de acompanhamento dos indicadores – que hoje eles são traduzidos através da Superintendência Escolar, da avaliação do SPAECE (quando eu entrei no Estado, o SPAECE já existia). O Estado do Ceará é um dos estados pioneiros na aplicação das avaliações externas, nas avaliações de desempenho, e eu vim para cá com um grupo que estava fazendo esse acompanhamento, inclusive com auxílio de consultorias e institutos financiando. Eu cheguei aqui em 2005, e a gente ainda trabalha com esse mesmo formato, é claro, de uma forma bem mais profunda; lá a gente estava engatinhando nisso. Minha entrada no estado coincidiu com a ampliação do Ensino Médio na rede nos anos de 1997/98, e o concurso foi feito para isso. Após a Coordenadoria Pedagógica; fui para a área de Avaliação Institucional e Desempenho, no Planejamento (à época, Planejamento e Avaliação eram juntos); depois, dei uma passada na ADINS (Assessoria de Desenvolvimento Institucional) implantada aqui na Secretaria da Educação. Assim, quando cheguei à COGEP, eu vinha com essa bagagem de desenvolvimento institucional. Inclusive, fiz parte do grupo que

desenhou a COGEP na implantação, porque a Coordenadoria de Gestão de Pessoas até 2006 não existia na Secretaria da Educação; o que existia era uma célula de recursos humanos – que em algumas secretarias permanece.

Quando houve o estudo, lá em 2006, para reestruturação organizacional do estado no programa de governança, foi detectada a necessidade de criar a Coordenadoria de Gestão de Pessoas) pelo volume das ações: enquanto Secretaria da Educação, a gente é uma estrutura de escolas; de coordenadorias regionais, que são os órgãos de execução; e da Seduc-Central, que é onde acontece o planejamento, acontecem as avaliações, e acontece também a execução das ações. Por quê? Porque a gente gerencia: nós gerenciamos as escolas, nós fazemos parte da gerência de uma rede, então acaba também tendo execução – que a Coordenadoria de Gestão de Pessoas, dentro do modelo de estrutura organizacional, é tida como um órgão instrumental. Por que ele é instrumental? Porque ele dá assessoramento, ele é meio e instrumento para os outros. E como é que ele instrumentaliza os outros? Ele instrumentaliza os outros na parte do provimento de pessoas.

A Secretaria da Educação – o sistema estadual de ensino é muito grande: ele tem diversos vínculos, mas a gestão de pessoas hoje da Secretaria da Educação como sede, CREDE, e até a escola, trabalha com os servidores estatutários, porque eles fazem parte de um regimento, de um estatuto, e eles são divididos em efetivos e em funções que a gente chama estabilizadas. O que são essas funções estabilizadas? São as pessoas que não entraram através de concurso. Por que elas não entraram através de concurso? Porque até 1988, os estados poderiam trabalhar com contratação. Quando a Constituição de 1988 foi implantada, em seu artigo nº 37, ela regulamentava que cargo público (o provimento)

é através de concurso de provas e títulos; então nós temos esse vínculo estatutário, dividido em cargo efetivo (que nós aqui somos) e temos as pessoas detentoras de funções (que, no caso aqui da Secretaria da Educação, são os servidores administrativos de nível fundamental, nível médio e nível superior que estão no suporte pedagógico (ainda) e no suporte operacional administrativo. Esses não vieram de concurso público.

O nosso grande público de concursados são os professores. E aí, o Estado do Ceará tem uma grande história de concurso público; e é assim nessa construção da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, que tem como uma de suas atribuições o provimento e o desenvolvimento na carreira. A gente começa desde o concurso público para professor – inclusive, o Estado também evoluiu no modelo de concurso para professor. O Estado do Ceará também é pioneiro nesse modelo de concurso atual. Anterior a esse concurso aqui em Fortaleza, houve um concurso de 1992, aí tivemos um em 1997. Na ocasião, esses dois concursos eram feitos através de provas e títulos (até porque a Constituição estabelece que seja assim. A LDB também trouxe esse formato de concurso para professor. Houve, também, um grande concurso em 2003, que também foi nesse formato ... Em 2009, após a implantação da Coordenadoria de Gestão de Pessoas também houve um concurso de grande porte. Como eu estava falando, a gestão de pessoas era uma célula, mas foi transformada em Coordenadoria; inclusive, o caminho também da criação de núcleos nas CREDES. Esse formato é um pouco híbrido: também existe essa equipe nas CREDES e SEFOR em nível de célula: a gente não utiliza mais esse formato 'núcleo', porque saiu da estrutura que era: supervisores de núcleo (eles passaram a ser assessores).

Gestão de Pessoas é muito grande! Ela perpassa essa questão da atração, da seleção e do desenvolvimento de pessoas – aqui no caso da nossa, a gente cuida dos cargos comissionados, que são as lideranças dos efetivos estatutários; e nós trabalhamos também com os temporários. No caso da Secretaria, nós temos outros vínculos, mas até o momento eles não são gerenciados pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas. Então, o nosso foco são esses vínculos. E a coordenadoria se constituiu assim também: ela tem esse trabalho desde a entrada da pessoa; o ‘estar’ ao longo de sua vida laboral; e a saída, a aposentadoria. E é claro que a Secretaria é muito grande: nós temos em torno de uns 50 mil servidores entre professores e servidores ativos e inativos – porque também a gente trabalha, apesar de não ser uma competência totalmente da secretaria, mas pela questão do quantitativo, a gente acaba trabalhando também com os inativos (porque o nosso recorte seria até a inativação). Essa parte dos processos de inativação não estaria mais nem conosco mas hoje nós trabalhamos como um braço da Fundação CEARÁPREV; é como se a gente estivesse abastecendo lá. Então, a Gestão de Pessoas vai trabalhar com os marcos legais, com os instrumentos de desenvolvimento, com a automatização do processo e com o acompanhamento das informações.

Agora, já trazendo um pouco do meu caminho na Coordenadoria de Gestão de Pessoas, eu estive na coordenadoria de 2008 à 2022 – nesse espaço, saí em 2015; retornei em 2016, saí agora novamente. Mas eu vejo que estar na COGEP acaba dando uma expertise para a gente conhecer o sistema como um todo, desde os marcos legais às políticas mesmo, porque a gente tem que conhecer o negócio da secretaria; e o nosso negócio é a gestão do sistema de Ensino Médio – inclusive com integrado também, pois a gente tem um braço na educação profissional. E fazer a comparação com os municípios para trabalhar

a base dessa educação básica, porque é da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O Estado do Ceará organizou isso muito bem organizado, inclusive passamos por grandes desafios, mas o Estado do Ceará foi pioneiro também na municipalização do Ensino Fundamental. Então, é entender todo esse negócio para você poder trazer os profissionais que atendam isso.

Na COGEP, na parte inclusive da carreira do servidor e do professor, a gente tá sempre nessa busca – tanto da parte das condições de trabalho, da parte da qualificação, da parte da valorização remuneratória dentro desse conjunto desse sistema, porque não é só a Secretaria da Educação; é todo um governo. São carreiras e que também transcendem governos, são políticas de estado, e que também são atreladas a uma política maior, aos marcos legais maiores, e também às estruturas macroeconômicas do país. Então, vem tudo isso para a gente e vai tudo isso um pouco.

E fazendo esse recorte de 2018/2019 a 2022, o marco da última gestão porque eu estive lá quatro gestões governamentais: quatro gestões, quatro períodos. Foram muitas situações, muitos desafios, muitas inovações até processuais dentro mas também por exemplo a gente teve aí um grande marco que foi instituição da Lei do Piso: nós, em termos de Estado do Ceará, elaboramos todos os marcos legais a partir dos marcos constitucionais e enfrentamos todas as crises, as situações. Então, foram muitas situações!

Raimunda Erizeny Braga Cavalcante: Meu nome é Erizeny, minha formação é também da área da Administração. Sou oriunda da Universidade Estadual do Ceará e lá trabalhei também na área de Gestão de Pessoas – mas também haviam muitas interfaces com as formações, porque nós trabalhávamos também com formação de professores,

orientando professores que iam sair para mestrado e doutorado. E aqui para SEDUC, eu vim em 2008, praticamente quando a Marta me convidou para vir (eu estava trabalhando na SEPLAG). E aí fui começando a me familiarizar; até um pouco antes de vir para cá, ela já me ajudou a me familiarizar com alguns programas, algumas parcerias: naquela época, o PIBID; e depois, outras frentes, outras formações ... e eu fui conhecendo com algumas coisas específicas da área da Educação e que, também, tem a ver com a gestão. Fiquei na Coordenadoria de Gestão de Pessoas esse tempo todo, no início também nós passamos um período como Célula de Desenvolvimento de Pessoas, e lá nós também tivemos contato com muitas formações porque na época havia uma interação, uma intersetorialidade nessa questão das formações. A gente chegou a acompanhar algumas formações que hoje já estão mais nas suas coordenadorias específicas, e nós nos familiarizamos com alguns acompanhamentos, até a avaliação de alguma dessas formações; e depois começamos também a trabalhar com os fóruns: o Fórum de Formação, onde nós participamos das reuniões das instituições de ensino superior onde eram apresentadas as demandas e ofertas de formação. A COGEP também participava desse movimento.

Participamos também dos grupos que estavam discutindo Plano Estadual de Educação. Depois, mais especificamente, nós ficamos trabalhando com o afastamento, acompanhando tanto através do sistema como orientando o afastamento das pessoas para os cursos de formação, em nível de pós-graduação; e também começaram algumas parcerias específicas com universidades, como a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará, e a Universidade Federal de Juiz de Fora, para ampliar essas oportunidades de formação para

professores através de turmas exclusivas. Nós acompanhamos todo esse movimento a partir da elaboração dos termos de referência, do fechamento dos contratos, e a execução desses contratos e parcerias. As turmas da SEDUC foram muito bem avaliadas bem como a participação dos professores daqui; e agora nós estamos finalizando a última turma.

Esse último ano, devido à pandemia, houve uma prorrogação de alguns aditivos de contrato. Nessa última estrutura que foi publicada, nós voltamos a ser uma célula lá na COGEP – Célula de Desenvolvimento de Pessoas já com outras perspectivas: de acompanhar, desenvolver algumas formações – inclusive para os professores em estágio probatório atendendo a uma necessidade. Só um dos concursos teve uma formação específica dentro do próprio concurso, e que agora nós temos como uma das ações dessa divisão dar atenção para esse grupo, até para apresentar informações e coisas importantes para ele como servidor público no papel de professor: não só na parte específica mas na parte de legislação, de direitos, de obrigações, a relação do profissional com código de ética ... E também a pretensão é começar a desenvolver algumas ações voltadas aos diretores, por que os diretores são gestores – inclusive, em alguns contextos eles precisam ser gestores de RH também: precisam dessa faceta também, além da faceta de acompanhar a escola no campo pedagógico. E aí nós estamos planejando e estruturando essa divisão. Já definimos as atribuições, a missão, os objetivos, para a partir desse segundo semestre começar a chegar a esse público.

Uma frente em relação à qual estamos atentos: já era a intenção até da Marta durante as gestões dela, era essa parte do acompanhamento das pessoas que vão se aposentar. Queremos desenvolver um trabalho interno com algumas parcerias; e

continuar procurando aprimorar algumas ações para fazer essa ligação entre a COGEP – que não é da 'área-fim', e as outras áreas. Entendemos que a COGEP pode ofertar ou pode até participar de alguns desafios que as outras coordenadorias têm, como essa questão da formação; a questão do conhecimento dos direitos, dos deveres; formação de gestores, como a gente já falou. Então, são muitas frentes que a COGEP trava ao mesmo tempo.

Nós estamos também vendo a possibilidade de retomar o programa de Estágios, que a gente acompanhava tanto o estágio de nível superior como estágio de nível médio; e o estágio de nível médio ele tem esse também esse objetivo social de inserir o aluno da Escola Estadual do segundo grau numa primeira oportunidade de trabalho remunerado e orientar, para quando ele sair daqui. Alguns até permanecem na Instituição como terceirizados. Nós pretendemos retomar também essa ação.

DoCEntes: Interessante que as conversas já não só apenas convergiram, mas deram conta também da segunda pergunta, que consiste em compreender as linhas de ações da COGEP – se as senhoras quiserem acrescentar alguma coisa ... A gente conseguiu ter uma noção de COGEP bem mais ampla. Continuando, como as senhoras interpretam as estratégias políticas, as ações específicas de incentivo à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores da rede? Como é que vocês interpretam esse processo? Claro, vocês já falaram muito sobre isso, então caso vocês queiram acrescentar a respeito disso:

Marta Emilia Silva Vieira: Inclusive, colocando aí que a Erizeny foi muito "quietinha" na participação dela (risos): eu preciso assim frisar – e aí já pegando essa linha do desenvolvimento e qualificação e valorização dos professores e profissionais; inclusive a secretaria

tem toda uma história: quando eu cheguei aqui, ela tinha até o Centro de Treinamento (que quando eu vim da CREDE já tinha o Centro de Treinamento); ela tinha toda a vida teve Célula de Formação, com várias pessoas à frente, e sempre essas duas linhas dentro dessa área de desenvolvimento e qualificação, dois eixos, que a gente pode dizer: a Formação Inicial, que ela nos antecede aqui; e a Formação Continuada, inclusive o que é de meu conhecimento, porque o Estado até 1997 ele trabalhava – quando ele começou a universalização do Ensino Médio e a municipalização do Ensino Fundamental – com dois grupos de professores na carreira, isso fez até com que a carreira mudasse (a estrutura de carreira, ela mudasse).

A gente tinha o professor normalista, que era o professor do Ensino Médio, que era chamado dentro da carreira da estrutura de carreira de Professor Iniciante 1 e Professor Iniciante 2; e o professor de Licenciatura Plena, ou o Professor Técnico (Nível Superior Técnico) Inclusive eu entrei assim: depois foi que eu fiz [Matemática] – é que aproveitava também as pessoas de bacharelado e esses outros tipos de formação. E dentro dessa Formação Inicial (fora inúmeros outros programas) – mas assim, essa mudança na rede ela fomentou uma demanda dos professores do nível médio a busca para uma formação de nível superior ... Todos nós somos conhecedores do Magister, das formações pedagógicas.

E aí quando eu cheguei aqui estava justamente fechando esse ciclo, porque o concurso de 1997 já foi só para pessoas com licenciatura. Então já passou a ser exigência a formação inicial em licenciatura; hoje, atualmente a gente tem aí em torno assim de uns 50 professores que ainda não tenham o nível superior, porque não quiseram fazer. Mas a nossa rede é formada por professores de nível superior nas diversas licenciaturas – as habilitações necessárias que nós

sabemos que o Brasil trabalha , licenciaturas específicas e era essa linha de Formação Inicial. E aí a secretaria ela se debruçou mais pelo eixo de formação continuada; e aí essa formação continuada, ela caminha muito para os aperfeiçoamentos pedagógicos; as necessidades da rede agora ...

Na pandemia, nós tivemos toda uma necessidade das áreas, inclusive das novas tecnologias de educação, com o Novo Ensino Médio; de informações; e aí a gente / quando eu falo que ela [Erizeny] foi tímida aí porque na parte de desenvolvimento nós puxamos programas de formações para o Professor Coordenador de Área; para os laboratórios – que hoje são formações em serviços que elas têm continuidade ... mas assim dentro da qualificação na carreira – que é muito assim integrado à carreira mesmo. Essas formações de curto prazo ou aperfeiçoamento, elas têm um impacto na carreira na parte da promoção. A evolução também da nossa carreira de professor ela antes ela era estruturada em classes e referências; e as classes elas eram voltadas à titulação: eu tinha a classe do licenciado, do especialista, do mestre e do doutor. Hoje a nossa carreira ela não é mais assim dividida em classes, ela é dividida por níveis; e eu tenho as promoções sem titulação e as promoções por titulação.

Engraçado como assim 'o concreto ele se transforma' em marcos legais ou então em política: foi o que o se necessitava ao longo; e essas formações em serviço, essas formações continuadas que as diversas coordenadorias fomentam, que elas fazem, elas são aproveitadas na carreira, porque a promoção sem titulação ela é constituída de um sistema de avaliação – que Erizeny trabalhou ativamente, tanto da parte da COGEP, através do marco legal dos instrumentos do sistema. A gente começou com uma planilha; hoje a gente tem todo um módulo, todo automatizado: que ele vai desde o

professor lá fazer a sua avaliação, colocar seus cursos; e ele culmina com a portaria, com a publicação da portaria. E dentro também desse formato, ele integra também com os resultados acadêmicos; os resultados de desempenho escolares; eles também impactam na carreira do professor. O resultado que ele ajuda a construir lá na escola, e que é medido através das avaliações externas (do sistema de avaliação) compõe a avaliação dele de desempenho e resulta na sua possível promoção sem titulação. E nós temos as promoções por titulação, que eram as antigas classes: hoje elas são promoções por titulação, e elas são frutos de aí assim do investimento pessoal da pessoa em especializações, mestrados ou doutorados, mas que também são fomentados pela secretaria. Ainda continua sendo desafio, por que é um investimento é um investimento alto – desde o afastamento – e nós temos um marco legal (tanto no Estado para todos os servidores); mas nós também agora aprimoramos com o marco legal setorial para professor. Nós temos uma lei hoje voltada para o afastamento de professor, (e esse afastamento é para cursar mestrados e doutorados acadêmicos) e a gente também tem definido os critérios operacionais em que a portaria foi construída pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas – mas inclusive ela tá em fase que ela precisa ser aprimorada porque é revista porque assim as coisas se transformam...

Raimunda Erizeny Braga Cavalcante: A situação da formação é que hoje já existem tipos de programas de mestrado a distância, então a portaria precisa acompanhar essa evolução...

Marta Emília Silva Vieira: Isso, nós temos mestrados profissionais – não só mais mestrados acadêmicos. Mas a Secretaria, também nesse eixo, ela fomenta: com o afastamento de quem é aprovado nos diversos cursos, ela também financia com a contratação do professor substituto

para o local, porque quando ela afasta de forma remuneratória, mas ela também precisa contratar um professor para ficar no lugar. E nos últimos anos, nessas últimas gestões, tanto foram compradas vagas – começou com a compra de vagas – e que depois evoluiu para turmas fechadas, que inclusive agora está sendo a última turma que já foi aprimorado para constituição de um sistema de rede que hoje nós temos a UECE está envolvida; nós temos vários institutos federais também, nessa rede de cooperação de informação. Mas assim: ela iniciou através de seus marcos legais e das suas turmas iniciais, lá na Coordenadoria de Gestão de Pessoas, e hoje a gestão de formação está na Coordenadoria de Formação Docente.

Porém, desenvolvimento e qualificação não é só formação – até porque o nosso público é de professor do ensino médio, e ele busca mais; e o que a Coordenadoria de Gestão de Pessoas ela tem buscado – e que é desafio mesmo – é o acompanhamento do Estágio Probatório. Essa formação, esse acompanhamento das condições de trabalho, da questão do engajamento, e eu vejo que são desafios que agora estão na ordem do dia, e que a gente também não está atrasado não, viu! Diversos estados também caminham com isso e, nessa parte também de desenvolvimento, hoje acabou de ser feito iniciado o primeiro concurso para professor da escola indígena – que ele foi fruto de muitas discussões, foi fruto do aprofundamento desses três concursos exitosos que eu comecei a falar aqui mas hoje somos visitados por esse modelo de concurso. Ele inaugurou um concurso que, além de provas e títulos, ele também trabalha uma etapa de prova prática: é parte obrigatória do concurso; e no primeiro concurso lá com a gente levou para a prova 9000 pessoas (lá daquele de 2009).

A gente levou, nesse último de 2018, 6.000 pessoas para prova prática.

E também a gente colocou dentro desse modelo concurso um curso de formação; o curso de formação ele não é obrigatório (tanto que ele foi implementado uma vez), mas eu vejo que ele pode ser retomado. É claro que ele precisa inclusive ter avaliação e ser aprimorado o formato mais adequado. É um investimento muito alto, um curso de formação para candidato. Então assim acaba também sendo um dos eixos de trabalho: de desenvolvimento, qualificação e formação; porque desde a entrada você buscar essa formação para a pessoa que vem e nas outras áreas também: na área de liderança, de gestão, são passos que a gente ainda precisa evoluir no desenvolvimento de pessoas.

Raimunda Erizeny Braga Cavalcante:

Só complementando é o que a Marta falou, porque nós vimos que os professores muitas vezes vão ocupar cargos de gestão, e essa é uma preocupação também nossa dentro desse eixo de desenvolvimento e de formação. É que essas pessoas têm uma oportunidade também de se preparar para assumir essas funções de gestão: é que ele é professor ele fez concurso para professor, mas quando ele assume uma função de coordenador, de diretor; ele vai precisar outro leque de competências, ele vai agir em situações bem mais amplas do que um ambiente da sala de aula.

E desenvolvimento e valorização – essa é uma preocupação que hoje está em muitas instituições não só privadas, mas públicas também; é a questão da saúde no trabalho, a saúde mental, a qualidade de vida dentro de uma perspectiva de realmente a pessoa estar saudável para o desempenho do trabalho. E nesse formato de célula, nós até já visitamos algumas instituições estamos pensando em algumas ações que possam trazer de uma forma mais concreta esse trabalho com a qualidade de vida e a saúde mental do trabalhador – saúde integral, nesse sentido, que a gente uma época até fez um levantamento

um acompanhamento sobre licenças (afastamentos por licença), e que é uma função estratégica da área de Gestão de Pessoas também: ver como é que estão as pessoas, não só no campo da formação, mas também na sua saúde para o desempenho dessas funções.

DoCentes: Bom, vou pedir então para que vocês também possam complementar – já que também foi bem contemplado a pauta em relação ao gerenciamento dos processos institucionais de desenvolvimento profissional. Vocês falaram muito sobre a progressão, afastamento, esse acompanhamento no processo; vocês querem acrescentar alguma coisa a respeito disso, acham importante pontuar algo mais?

Marta Emilia Silva Vieira: Eu assim eu vou falar mais assim do termo de evolução dos processos de desenvolvimento. Às vezes eu costumo brincar e dizer – que inclusive já tá numa fase que é criação de *stand up* para resolução de problemas (risos). Eu não me vejo nessa questão de criar *stand up* para resolução de problema; eu vejo que a gente tem é que não criar problema para resolver, certo? (risos) Porque assim: depende muita energia da gente é sobre isso. Então assim, em relação à Coordenadoria de Gestão de Pessoas, eu vejo que ela passou por uma fase manual – quando você está falando desenvolvimento aí da questão de processos institucionais de dificuldades: nós temos casos concretos mesmo. O sistema de contratação de professor temporário: digitava, colocava na folha ... era manual! E hoje não, nós já temos um sistema – inclusive, a gente parou um pouquinho por conta da pandemia, mas nós temos ferramentas com capacidade de ser digitado na própria escola. A gente começou esse processo de descentralização lá atrás e que gera arquivo já para colocar na folha.

No último concurso, a convocação foi toda *online*! A única coisa que foi presencial foi a perícia, o médico

olhar para a pessoa e fazer a perícia. Eu vejo que os processos da Coordenadoria, os processos de provimento de pessoas, de avaliação de pessoas e de registro já conseguiram um patamar de automatização . Isso foi muito importante para possibilitar e dar condição de trabalho para as pessoas que lidavam com isso. É claro que a gente precisa evoluir muito em relação a essas questões, mas em termos de desenvolvimento institucional foi um avanço.

Outra coisa importante foi a nossa capacidade de transformar nossas situações concretas em marcos legais. Isso também é muito relevante na administração pública, e na área de Gestão de Pessoas, porque dá sustentabilidade aos processos: eles deixam de existir só no campo da boa vontade. E no que realmente a gente precisa evoluir (eu acho que a gente já tem condições para isso) é definir mesmo melhor o que é que a gente quer das pessoas; como é que elas podem melhor trabalhar? Como é que elas podem ficar mais satisfeitas? Como é que a gente pode engajá-las. Que ferramentas e instrumentais a gente pode, desde a formação, desde o desenvolvimento, – inclusive formações seletivas, senão você fica jogando formação aí 'no quilo'. Porque o professor do Ensino médio (eu sempre digo isso, desde que eu entrei em 1998), é diferente do professor do Ensino Fundamental – que eu sou de uma casa também de professor de Ensino Fundamental, que o pessoal da minha família (minha mãe, minha tia) tinha o caderno ...

Eu acho que estamos nessa fase de qualificar as formações, qualificar os estudos... Inclusive, de a gente conseguir reter essas pessoas, que tem essa qualificação de mestre e doutor numa rede que possa nos ajudar. O próprio sindicato colocou isso na última reunião: como melhor aproveitar essas pessoas nas quais a gente investe, de forma a retê-las. Elas poderem usar sua expertise. E também ficarem satisfeitas, porque

também tem essa questão: as pessoas precisam estar (a instituição precisa ter resultado com elas) satisfeitas para desenvolverem um trabalho melhor, e eu vejo que a gente já pode também caminhar – é claro que os desafios mudaram; nós temos várias questões que antes a gente não tinha, mas que a gente possa também vivenciar essa fase.

DoCentes: A senhora estava falando a respeito de digitalização, de regulamentação de ações tornando-as marcos legais: como é que isso incide diretamente, em termos concretos, na melhoria dos processos de pedido de afastamento, de acompanhamento de afastamento do professor que pede para realizar sua formação continuada; até mesmo de reaproveitamento desses colegas para contribuir? A expertise do profissional com o local de atuação: como é que isso vai sendo gerenciado pela COGEP de modo mais amplo? Está no campo de ações efetivas, está no campo de uma intencionalidade, de estratégias futuras ...?

Marta Emília Silva Vieira: Eu vejo que está no campo de uma intencionalidade da Secretaria da Educação. E aí definir quem vai gerenciar. Está no campo de interesses inclusive dessa gestão. Eu vejo que a gente precisa começar a entender isso e ir para essas pessoas, inclusive para o investimento que foi feito para trazer benefícios tanto institucionalmente como para a pessoa. E assim, fazer parte de ações concretas tanto dentro da política de qualificação quanto também de desenvolvimento e de valorização, porque valorização não é só remuneração! Valorização também implica em condições de trabalho, são possibilidades de vários tipos de crescimento e de desenvolvimento; e de aproveitar o que você sabe, o que você tem.

Eu vejo que nós já temos inclusive estrutura para isso. Não é para ser somente para professores mas para todos os profissionais da

educação. A gente está em fase de formação do Centro de Formação que precisa ir mais além: precisa ser um Centro de Desenvolvimento. Agora é transformar e definir o que se vai fazer por etapa, porque nós já temos várias ações: temos as chamadas públicas, que esses professores podem participar como elaboradores de materiais de projetos de formação.

Marta Emília Silva Vieira: Mas isso precisa ser melhor organizado, melhor direcionado, e faz parte de um dos eixos do 'Ceará Educa Mais' e de estratégias de ações concretas para esses 4 anos, inclusive porque a nossa carreira hoje – se a gente for fazer aqui a concentração de pessoas, já temos um grupo grande de mestres, doutores e inclusive, se você for fazer uma comparação do que era a titulação até em 2010 e agora, a gente verifica que a curva está bem mais para esse lado.

Raimunda Erizeny Braga Cavalcante: Inclusive nesse aspecto, vale ressaltar que o monitoramento do Plano Estadual da Educação mostra bem essa evolução – do que foi estabelecido como meta para o Plano Estadual até, por exemplo 2024, e o que é que foi alcançado até agora; e o que não foi alcançado, quais as razões e quais os instrumentos que precisam ser ativados. Por exemplo: formalizar mais parcerias com universidades; criar uma logística para participação dessas pessoas; equipar centros de treinamento; fortalecer o que já existe em termos de formação como o Centro de Educação a Distância da SEDUC.

DoCentes: Vamos para nossa última pauta da entrevista, já agradecendo as professoras pela disponibilidade. Nós estamos dentro de um contexto de um programa guarda-chuva que foi muito mencionado aqui ao longo dessa entrevista que foi o Ceará Educa Mais – que visa justamente, dentro de suas frentes de ação, o desenvolvimento e a qualificação profissional da educação da rede estadual (inclusive nesses termos

ditos pelas senhoras). Nesse sentido, como valorizar a formação continuada dos professores, entendendo o conceito de formação continuada e formação inicial, formações *lato e stricto sensu* – não desmerecendo as formações contínuas em serviço e para o serviço, que são muito importantes e que também fazem parte desse desenvolvimento profissional, e foi dito pelas senhoras. Como valorizar essa formação continuada (e publicar esses recortes das teses e dissertações, que é justamente esse mote aqui para a revista) e como ela pode contribuir efetivamente na qualidade do serviço da educação cearense? Vocês relacionam essa valorização e os recortes textuais com esse impacto na qualidade de serviço da Educação cearense?

Marta Emília Silva Vieira: Assim, em termos de sistema de ensino, uma das coisas que eu aprendi aqui é que a questão da formação continuada faz parte do processo de profissionalização. Independente de ser professor ou não, formação continuada faz parte do processo de profissionalização da pessoa; inclusive, quando a gente estava estudando as últimas legislações da carreira, e tinha uma 'crise existencial' na hora dos afastamentos: de afastar as pessoas apenas para cursos que fossem da área da Educação que a gente enfrentou isso – não só aqui, como na SEPLAG, para quem a gente tem que comprovar. Mas aí, a gente verificou que os cursos (os mestrados e doutorados) contribuem para além de ser na área da Educação. E nós tiramos essa trava da estrutura hoje de carreira: hoje nosso marco legal é em qualquer área. Ainda existe professor que tem esse medo, que liga:

– “Eu não vou ter o afastamento? Eu não vou ter a promoção? Eu posso fazer um mestrado fora da minha área?”

Essa formação desenvolve a pessoa como profissional, e ela traz diversas expertises: você aprende

a pesquisar, você desenvolve sua aut Capacidade de estudar, você desenvolve até outros tipos de necessidades! Esse fomento, ele é a militância: nos cursos de especialização todo mundo já tem acesso, mas os cursos de mestrado e de doutorado, eu acho que faz parte inclusive da militância aqui das pessoas da secretaria, e a gente vai para todo local lutar mesmo! Por isso, na pandemia, tivemos desafios a enfrentar: a gente estava junto com os outros órgãos, porque eles questionavam: por que afastar a pessoa? Quer dizer: situações bem concretas! E aí, nós fizemos reuniões virtuais, explicando essa necessidade do nosso profissional. Concretamente, foi agora dentro do Ceará Educa Mais que foi formalizado o RECOPE [Rede de cooperação em pesquisa UECE/ SEDUC]. Ele sintetiza esses anos de investimento nisso; e também a busca por esse amadurecimento como a gente estava falando aqui de aproveitar, de publicizar, de ter pesquisas voltadas mesmo para rede. Não é só uma diretriz, uma orientação: faz parte, é um eixo estruturante desse

desenvolvimento; a continuidade dos afastamentos para uma melhor qualificação.

Sobre isso, o acompanhamento é um desafio que não só da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, ele tem que ser feito pela secretaria como um todo. É preciso, então, definir os parâmetros para isso; e eu vejo que não está mais no campo da espera; isso tem que ser transformado mesmo em fato concreto.

**Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda
Editor do Dossiê Extra**

Entrevista



Profª Drª Isabel Sabino de Farias

No sentido de uma compreensão conceitual epistêmica e política a respeito dos processos de formação docente continuada, em diálogo com as dimensões do desenvolvimento e da qualificação profissional, convidamos a Profª Drª Isabel Sabino de Farias, que é doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e fez Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de Brasília (UnB).

Além disso, a entrevistada é docente associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2; membro da Câmara de Assessoramento Técnico-Científico da FUNCAP, na área das Ciências Humanas, Linguagem e Artes (CHLA) (2021-2023); editora adjunta da Revista Educação Formação (REDUFOR/UECE) e da Revista Education Policy Analysis Archives (EPAA, Flórida EUA). É também membro do GT8 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nesta entrevista, que ocorreu no dia 04/07/23, gentilmente cedida pela professora em sua residência, a docente nos contou a respeito de sua trajetória acadêmica, de sua aproximação com a temática abordada nesta edição extra da Revista DoCEntes e de como têm desenvolvido em suas pesquisas e práticas formativas reflexões concernentes aos conceitos abordados.

DoCEntes: Este dossiê extra da Revista DoCEntes tem como foco a política de valorização da formação continuada dos docentes e profissionais da rede, pensando também o desenvolvimento e à qualificação profissional destes profissionais desta rede estadual. Neste sentido, nós recebemos uma encomenda da Coordenadoria de Gestão de Pessoas de alguns trabalhos,

sejam teses e dissertações, que são encaminhados para a ascensão funcional vertical, de modo que pudessem ser publicados na nossa revista, sob a forma de artigo. E nesse sentido, nós entendemos que é uma iniciativa importante da COGEP, que é uma iniciativa importante da SEDUC.

Por conta disso, nós convidamos a Profa. Dra. Isabel Sabino de Farias, do

curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, para que pudesse trazer algumas reflexões a respeito desse assunto, e também nos pudesse fazer pensar melhor um pouco sobre a importância dessa temática nas dimensões estadual e nacional. Nesse sentido, pedimos que a professora se autoapresente e nos conte algumas experiências

profissionais relacionadas a formação de professores.

Isabel Sabino de Farias: Boa tarde. Então, primeiro eu quero agradecer o convite, mesmo! Fiquei surpresa – mas uma surpresa boa! Fiquei feliz de ser lembrada e agradeço demais a confiança do convite e espero poder pensar juntos essa ideia, pensar juntos sobre o tema, que de fato é relevante, que é falar de política de valorização da formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da rede estadual. Eu começo justamente parabenizando pela iniciativa, porque a temática é relevante, é necessária e, sobretudo, demanda maior atenção. Por coincidência, eu estou nesse momento fazendo um trabalho encomendado pela UNIFESP–Guarulhos sobre as produções daquele Programa, em Educação, relacionados à formação continuada, e estou também aí produzindo trabalho sobre formação continuada. Então, quando recebi o convite, eu digo: “Bom, tudo conflui!” Agradeço demais a oportunidade dessa conversa.

É sempre difícil a gente falar da gente, mas eu costumo dizer que todos nós temos uma história e é isso que vai nos constituindo, é esse o ‘barro’ que nos constitui; e para mim essa é uma ideia muito cara porque, como também tenho já anotado com outras colegas de profissão da UECE com quem eu escrevi o livro “Didática e docência: aprendendo a profissão” (no capítulo 2). Nesse sentido, tem uma frase que eu gosto muito de referir quando eu penso nessa autoapresentação, que é a ideia de que “o professor é uma pessoa que se faz professor”.

Eu venho de uma formação escolar de uma formação profissional toda constituída e lapidada na rede pública de ensino, desde a minha escolarização básica até a universidade a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*. Eu sou egressa do Curso Normal Pedagógico, ainda no auge da lei

profissionalizante – sou egressa do Colégio Estadual Regina Pácis, onde eu fiz o Curso normal pedagógico em Crateús, e é nesse mesmo período também que eu cursei, na rede privada, concomitante ao curso Normal, o chamado “Científico”, que equivale naquela época do ensino profissionalizante ao segundo grau profissionalizante. Isso já, naquele momento, visando me preparar para fazer o vestibular. Crateús tem um *campus* da UECE – a FAEC, e naquela época era muito difícil. E para quem fazia o Curso Normal então, pois eu vinha do Lourenço Filho, fiz meu Ensino Fundamental lá, depois fui para o 2º Grau no Regina Pácis, o que a gente hoje entende como Ensino Médio. Então, você não tinha muita ligação com o que se demandava no vestibular; assim, pela manhã eu fazia o Curso Normal, à tarde eu fazia o Curso Científico, olhando já para seleção e foi! Eu ingressei no Curso de Pedagogia no 1º semestre de 1988 e me licenciei em Pedagogia na FAEC, em Crateús, em janeiro de 1992, e é lá também que eu me inseri como professora efetiva da UECE, em agosto de 1992.

Logo que eu terminei o curso de Pedagogia, a UECE abriu um dos últimos concursos que ela fez para professor graduado – e eu era recém-graduada e fiz o concurso e fui aprovada. Eu ingressei na UECE no dia 22 de agosto de 1992. De lá para cá, eu já tenho aí pelo menos três décadas de trajetória na Universidade Estadual do Ceará; mas antes de ingressar na UECE, eu vinha já de 6 anos de atuação como professora numa escola privada, onde eu atuava na 1ª série (que hoje é o Ensino Fundamental), e foi lá que eu aprendi a alfabetizar; é de lá as minhas primeiras experiências com estudantes, com a docência, com a gestão, vivendo os primeiros aprendizados da profissão. Concomitante a fazer o Curso Normal, eu comecei também a lecionar; me lembro que, na época, a diretora do Regina Pácis me chamou e disse: “olha, tem uma diretora de escola que tá querendo

uma boa aluna do Curso Normal para ensinar” – naquela época você começava como ajudante de sala. Fiquei nessa escola até tomar posse na UECE.

A minha entrada na Faculdade de Educação de Crateús aconteceu como graduada e recém formada. Um ano depois eu assumo como vice-diretora da FAEC e foi nesses primeiros anos de exercício docente na universidade que eu senti a necessidade de aprofundar os estudos. Fui, então, em busca do mestrado, doutorado. Eu fiz o mestrado e doutorado na UFC, seguidamente, ali no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Terminei o doutorado em 2002. Então, esse é o percurso de formação pelo qual fui me fazendo professora. No mestrado, eu fui estudar a docência no Telensino cearense, olhando para os saberes de formação – minha dissertação foi publicada a partir de uma seleção que é a UFC fez em articulação com a SECULT; foi publicada pela Editora Annablume (FARIAS, 2000). Posteriormente, na tese de doutorado, eu dou continuidade olhando para docência, mas dessa vez a partir das inovações e da mudança na cultura docente olhando uma política – que na época estava em pleno vapor no Ceará – que eram os Ciclos de Formação (FARIAS, 2006).

E são essas experiências de formação que, pouco a pouco, vão, digamos assim, me fortalecendo nos meus primeiros anos de exercício na docência na universidade, porque eu cheguei na universidade sabendo ensinar como a quem ensina crianças. Eu me lembro demais que a primeira turma que colou grau depois que eu estava como professora me fez uma homenagem na Aula da Saudade, eles fizeram aquela caricatura de como eu dava aula. E eles ficavam marcando justamente o meu jeito de dar aula como se eles fossem crianças, porque era essa era a experiência que eu tinha de seis anos de docência para crianças do primeiro ano do 1º Grau à época.

Logo que eu entro na universidade, eu tenho/senti muita necessidade de estudar e de aprender como ser uma professora universitária.

Dito isso, eu também considero importante nessa minha autoapresentação dizer que eu sempre quis ser professora: eu nunca me imaginei sendo outra coisa, nunca desejei, nunca olhei para outro trabalho, para outra profissão! Eu sempre quis ser professora: desde a quinta série eu falava em ser professora, em fazer um mestrado, fazer um doutorado. Isso sempre foi um horizonte para mim, que eu desejei e busquei. Se a entrada na docência pela rede privada me mostrou um modo de ser como professora – com qual, aliás, eu vou me debater muito quando entro na docência na rede pública pela Universidade em relação ao ser docente, posso dizer que foi na Universidade pública que eu me encontrei e encantei com a pesquisa, com ensino e com a extensão. Então para mim essa tríade “ensino–pesquisa–extensão” vai ser algo com o qual eu tenho intensa identificação e muito desejo de aprender, de viver, porque em toda minha formação de graduação eu não tive oportunidade de viver a iniciação científica, de viver situações de monitoria. Nos anos em que eu fiz a graduação na FAEC em Crateús era muito focado no ensino, nas aulas mesmo; quando eu chego na docência universitária – já como professora efetiva na UECE – eu vou muito em busca de uma formação que possa me fazer trabalhar numa perspectiva distinta daquela da minha formação inicial, buscando uma perspectiva mais crítica, mais emancipadora, mais articulada entre ensino, pesquisa e extensão, e não centrada sobretudo no ensino. E, nesse meio tempo, de lá para cá, se foram três décadas. Eu começaria dizendo que tudo que eu fiz nos meus mais de 30 anos na UECE esteve sempre focada na formação de professores, desde a minha própria formação no *stricto sensu*; a minha própria formação na graduação, que é a Pedagogia.

E de lá para cá, quais são as experiências que eu posso destacar como aquelas que vão sedimentar essa minha relação com o campo da formação de professores? Primeiro, minha participação na elaboração do projeto de criação do Mestrado em Educação da UECE, ali entre 2003/2004 – conseqüentemente, a minha incorporação como professora permanente. Então, eu sou professora permanente do PPGE UECE desde que ele ainda estava no desejo e na sua escrita, em 2003. E eu tenho me mantido nesse lugar e procurado fazer todas as investidas que são necessárias. Desse projeto inicial do Mestrado, 10 anos depois, resulta a criação do curso de Doutorado. Nesse ano de 2024 fará 20 anos de existência – então, será um ano de muita comemoração, afinal consolidamos um programa que chega aos seus 20 anos de vida com conceito 5 na CAPES. No âmbito do Nordeste, nós temos pouquíssimos programas com esse conceito.

Uma outra ação que poderia destacar seria a própria criação do grupo de pesquisa que eu lidero, que é o EDUCAS – Educação, Cultura Escolar e Sociedade, uma equipe criada em 2006 e que, desde então, consta no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq. Muitos professores que hoje atuam nas redes de Educação Básica e Educação Superior passaram pelo Educas, inclusive alguns continuam, até hoje, com essa vinculação. Então, um grupo de pesquisa é também uma ambiência de formação para a profissão, porque eu entendo que a formação em pesquisa é fundamental a qualquer professor, desde a Educação Infantil à universidade, porque nós precisamos nos indagar sobre o nosso próprio trabalho, sobre as nossas condições de trabalho, sobre os resultados do nosso trabalho, e para isso o domínio do processo investigativo, do processo de produção do conhecimento. É fundamental porque se eu não tenho a compreensão de que eu também sou produtora de

conhecimento, eu assumo um lugar, muitas vezes, cômodo e, até mesmo, inconsciente de que como professor apenas reproduzo o conhecimento, quando na verdade o professor forma mentalidades. Então, professor tem um papel decisivo na formação humana, na formação social.

Além da criação do grupo de pesquisa, eu coordenei durante mais de 5 anos a Coordenadoria de Ensino *Lato Sensu* do Centro de Educação da UECE, e dali, naquela Coordenadoria, elaborei, formulei e colaborei para que fossem aprovados cursos de especialização, tanto de oferta privada como por meio de convênio com municípios e secretarias, com outras redes de ensino. E também coordenei o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) durante quase 6 anos – de outubro de 2011 a fevereiro de 2017. E durante esse período, o programa passou da nota 3 para nota 4, e alcançou a nota 5; foi um período que a gente estruturou o programa para que ele conseguisse, pouca a pouco, ir avançando na sua avaliação externa junto a CAPES.

Eu também atuei como conselheira do Conselho Estadual de Educação; também participei como integrante do Programa Prodocência – que é um programa de apoio às licenciaturas da Capes. Em 2008, ele foi coordenado na UECE pela professora Sofia Lerche Vieira, e dele resultou a produção de livros destinados a disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura: foram produzidos quatro livros, entre os quais este – “Didática e Docência: aprendendo a profissão” (FARIAS *et al.*, 2014). A primeira edição dele é de 2008, e essa edição de 2014 é a quarta. Esta obra concorreu ao edital da Biblioteca do Professor no ano de 2013, foi aprovada e distribuída para todas as escolas do Brasil. Ainda ligado ao Programa Prodocência, dessa vez ao edital de 2012, que foi coordenado por mim, nós produzimos uma coleção

de livros que também, à época, foram distribuídos para as escolas cearenses às quais a UECE estava vinculada por meio do PIBID. Essa associação foi porque, também em 2009, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação da UECE, formulei e implantei o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2007, foi primeiro PIBID, só para as federais; em 2009 sai o edital que abre para as estaduais. Então elaboramos o projeto com o apoio da PROGRAD, que foi aprovado e que se mantém até hoje. Então, coordenei ali o PIBID de 2009 a 2014 na UECE.

No período de 2013 a 2017, eu coordenei um grande projeto de pesquisa que foi Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), que foi uma pesquisa em rede articulando UECE, a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Minas Gerais) e a Universidade Federal de São Paulo – Campos Guarulhos – UNIFESP Guarulhos. Esse projeto tinha bolsa contemplando alunos de graduação, professores da Educação Básica e discentes de mestrado e doutorado. O livro “Pesquisa em rede: diálogos de formação em contexto coletivo de conhecimento” (FARIAS *et al.*, 2018) relata essa experiência e traz dados sobre os quantitativos de estudantes e professores da Educação Básica e Superior contemplados durante os 5 anos de vigência do Projeto. Importa destacar que, ao longo desses cinco anos, vários desses participantes fizeram seleção do mestrado e doutorado, terminaram seus mestrados e ingressaram no doutorado. Essa foi uma experiência que nos permitiu ampliar e fortalecer a aproximação com a escola de Educação Básica, associando pós-graduação, graduação e a Rede de Educação Básica. Dessa pesquisa também resultou o livro “Aprender a ser professor” (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015).

Nesse meio tempo, eu tenho desenvolvido regularmente vários projetos de pesquisa com financiamento da Funcap e do

CNPq, todas eles sempre focados na formação de professores. Nesse momento, por exemplo, coordeno uma pesquisa que olha para o professor iniciante na Educação Superior, o professor que forma professores para Educação Básica, estudo que problematiza: como é que o professor iniciante se desenvolve? Como é que nos primeiros anos de docência ele aprende a ser professor universitário (uma vez que não há formação para ser professor universitário)? Recentemente, numa defesa de tese, a doutoranda deu uma informação de que um número bem significativo de professores ingressantes nesse último concurso na rede municipal de Fortaleza tinha desistido, que estava desistindo em função dos desafios mesmo da docência e da ausência de apoio e acompanhamento, ou seja, da ausência de uma ação que a literatura vai denominar de “indução docente” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Então, um dos pontos que eu destaco como importantes nessa pesquisa é justamente olhar para o professor iniciante, porque esse é um segmento que as políticas educacionais brasileiras não têm contemplado. Fala-se em formação inicial, mas, e após o professor terminar sua licenciatura? Ele não está pronto, como tendem a pressupor os formuladores de políticas sociais e, por mais orgânica que possa ser o processo de articulação com a escola, é muito difícil começar na profissão. Por quê? Porque tudo é novo, porque você vive enquanto iniciante o processo de transição entre ser aluno e ser o professor; porque é nesse momento da carreira que você se vê ante a sala de aula, a gestão, os pares e isso tendo que mostrar, que firmar o seu valor. E isso é extremamente tensionante para o professor iniciante; mas, infelizmente, todos os estudos no campo da formação de professores mostram que esse é um tempo da profissão sobre o qual as políticas educacionais (sobretudo no Brasil) não tem se dedicado, não tem voltado a atenção.

Então, eu considero que essas pesquisas que eu venho fazendo sobre os professores iniciantes – terminei ano passado uma pesquisa que articulava Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Santa Catarina com professores iniciantes da Educação Básica – e os dados também mostram que o professor iniciante na Educação Básica, sobretudo aqueles recém-egressos dos seus cursos de licenciatura, eles sentem o peso dos primeiros anos de exercício na profissão e que a ausência de suporte de apoio, de formação, para lhe dar guarida, para tirar as dúvidas, para ajudar a fazer essa transição, para conhecer o trabalho de perto, faz a diferença e repercute na sua decisão de permanecer ou não na profissão.

DoCentes: Obrigada professora por trazer esses depoimentos; é sempre importante compreender os sujeitos por detrás das falas de histórias de vida. Dando prosseguimento à nossa entrevista, professora, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, a senhora atua diretamente na linha de pesquisa que discute de modo mais apurado essa temática que nós estamos discutindo aqui no dossiê; e pensar essas noções de formação continuada e desenvolvimento profissional de modo articulado com inovação curricular, articulando com essas experiências que a senhora já teve previamente com a docência, com o OBEDUC, com o Pró-Docência... acho que tudo isso conversa bastante. Diante disso: em quais aspectos as pesquisas que a senhora, seus orientandos, com seu grupo de pesquisa como um todo, o EDUCAS; como, e modo mais direto, essas pesquisas têm contribuído para melhor compreender os conceitos e práticas de formação continuada e desenvolvimento profissional nos âmbitos estadual e nacional?

Isabel Maria Sabino de Farias: Primeiro, eu penso que é importante dizer como eu entendo o conceito

de política, porque quando eu falo da política educacional eu falo de intenção e ação: nem sempre a intenção (aquilo que está proclamado no papel na lei, no plano legal) se concretiza na prática. Então, na nossa linha de pesquisa, nossa ênfase tem sido sempre olhar para o que acontece, para o modo como as coisas funcionam, entendendo que é lá que se concretiza, que se materializa política educacional. Não que não seja necessário e importante também compreender as intencionalidades, mas, para além delas, é importante nos interrogarmos sobre sua efetividade, sobre como elas conseguem ou não se materializar efetivamente.

Nesse sentido, quando eu penso em formação de professores estou falando de um campo de conhecimento, de pesquisa e de processos teóricos e práticas por meio dos quais o professor se envolve e constitui um conjunto de *saberes-fazer*s próprios a profissão docente. Quando falo de formação inicial e de formação continuada refiro-me aos processos formais pelos quais vamos nos constituindo professores, isso do ponto de vista legal e vivencial; portanto, autorizados a exercer a profissão de professor. Sob esse crivo, considero que é necessário pensar a formação continuada dos professores sob a perspectiva da formação permanente, integrada e contextualizada ao seu trabalho e aos desafios que enfrenta no seu cotidiano.

A formação inicial e continuada, a partir desse entendimento, compõe o desenvolvimento profissional docente, que se reporta a todo movimento de aprimoramento/aperfeiçoamento vivenciado pelo professor em sua vida, portanto, vinculado ao caráter multidimensional do ensinar e do aprender, implicando modificações no conhecimento do professor e na sua compreensão de si mesmo, do seu desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento teórico, sempre tendo em vista

sua prática cotidiana, seu próprio desenvolvimento profissional e sua carreira. O desenvolvimento profissional docente atravessa toda a vida profissional do professor; é contínuo, evolui, ocorre desde a inserção inicial do professor no seu contexto de trabalho e vai se ampliando no decorrer da carreira docente e, por não ser um processo natural e, sim, intencional, vai depender da forma como a instituição em que atua se organiza, como os pares se relacionam, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano. Inclui obviamente, os processos formais de formação, mas também muitas outras oportunidades, muitas outras situações, a exemplo: de poder participar, de produzir um artigo; publicar numa revista, ir ao um evento, participar de grupos de estudo na escola, de grupos de pesquisa na universidade etc. Eu entendo que você aprende com os pares; como adultos, nós aprendemos com os pares. Essa aprendizagem ela se dá em 'N' situações: numa reunião de colegiado; numa reunião de gestão; numa reunião com pais; na sala dos professores; nos processos de planejamento; desde que esses processos, essas situações, essas oportunidades, elas não sejam meramente burocráticas.

Processos continuados de formação são basilares para o desenvolvimento profissional dos professores; para se desenvolver, para aperfeiçoar, ampliar e atualizar seu repertório de conhecimentos o professor precisa de formação continuada. Talvez esse seja o grande desafio para a gente pensar o desenvolvimento profissional docente: ele tanto pode ser incentivado quanto ele pode ser restringido, ele pode ser condicionado em função das condições profissionais objetivas que o professor enfrenta. É importante para o desenvolvimento profissional do professor ele participar de um evento científico?

É, mas há condição profissional para que ele faça isso que não seja no seu sábado, no seu domingo, nas suas férias? Essa é uma questão que nós precisamos enfrentar. É importante que o professor tenha tempo para conversar com seus pares, para socializar as experiências – sobretudo aquelas exitosas –, para problematizar as questões que atravessam o cotidiano da escola? Sim, mas há espaço no tempo curricular tal como ele hoje é pensado para que isso aconteça, que não seja excedendo o tempo do trabalho do professor? Essas são questões que a gente precisa pensar e observar e, de fato se houver vontade política, considerar, para que se possa promover um desenvolvimento profissional não constrangido, não forçado, e sobretudo para que se promova efetivamente a valorização docente. Assegurar condições favoráveis para que o professorado invista na formação continuada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, é outro indicador para pensarmos a valorização docente para além do salário, que é um componente também relevante.

Feito esse esclarecimento, você me pergunta assim: em que as nossas pesquisas têm contribuído para compreender a formação continuada e o desenvolvimento profissional? Já mencionei que o PPGE UECE em 2024 completa 20 anos e eu ousaria dizer que nessas duas décadas o programa tem uma larga e densa contribuição, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista da formação e do desenvolvimento dos profissionais que hoje estão na rede pública de ensino. Só para você ter uma ideia: mais de 90% dos nossos mestrandos e doutorandos são oriundos da rede pública de ensino. Nós temos um quantitativo muito significativo de professores da rede municipal, estadual e federal que buscam o Programa, os quais estão inseridos nos grupos de pesquisa, nos estudos e pesquisas que estão em andamento. Penso que isso dá um indicativo de como o trabalho –

pedagógico, formativo e científico – desenvolvido pelo programa oxigena o pensamento educacional do sistema público local, regional e nacional, uma vez que nosso programa de pós-graduação está entre os melhores do país.

A linha B – Formação e Desenvolvimento Profissional, que é a linha a qual eu me vinculo, ela nasce com a criação do curso de doutorado. Até então ela não existia: é com a criação do doutorado que essa ênfase na formação articulada ao desenvolvimento profissional vai se firmar definitivamente, isso em função justamente dos 10 primeiros anos de vida e das pesquisas produzidas nesse período. Então, ela hoje é uma linha que está organizada em três núcleos temáticos que são: 'Desenvolvimento docente, currículo e inovação'; 'Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde', 'Aprendizagem e Subjetividade no Percurso de Formação e Prática Docente'. Essa configuração, é importante dizer porque nem todo mundo compreende, ela traduz, digamos assim, as *expertises* dos pesquisadores que estão aglutinados em torno dessa linha.

Bom, mas você ainda pode insistir: quais são as contribuições? Eu poderia elencar aqui alguns pontos que eu considero como contribuições que eu vislumbro nesses 20 anos de produção do Programa, em particular, dos pesquisadores que hoje compõem a linha B que é voltada para o estudo sobre a "Formação e o Desenvolvimento Profissional em Educação". Primeiro, é a contribuição em relação à problematização e à ampliação da compreensão do que é formar um professor. E por quê que isso é necessário? Porque os nossos estudos eles têm buscado evidenciar que a formação é um processo permanente, que acompanha a vida do profissional, que acompanha a vida do professor, e ao acompanhar a vida do professor ela não é linear – pelo contrário, ela é atravessada pelas condições

históricas em que esse percurso se desenvolve. Portanto, os nossos estudos eles têm indicado que é fundamental entendermos e negarmos qualquer perspectiva que vai pensar a formação de forma instrumental, de maneira formatada, pragmática, descontextualizada, desvinculada do que acontece na escola, desvinculada do cotidiano de trabalho do professor. Nosso princípio é de que o ato educativo é sempre situado e, este entendimento, penso ser um contributo dos mais relevantes do ponto de vista teórico-conceitual: firmar a formação como um processo que precisa estar sempre sendo pensado de forma contínua, situada, contextualizada.

Outro contributo que vislumbro é pensar o professor como um adulto e entender com isso como se forma um adulto. Não deve ser com ênfase na memorização; na transmissão de conteúdos; no repasse de práticas exitosas apenas – de uma forma bem pragmática. Muito pelo contrário! Nossas pesquisas têm mostrado isso, têm discutido essa questão do ponto de vista teórico e prático. Como é que o professor aprende? Quais são os modelos, os processos alternativos que favorecem uma aprendizagem profissional que reconheça o professor como adulto? Portanto, como alguém que tem conhecimentos experienciais; como alguém que tem maturidade; como alguém que é capaz de falar sobre o que sabe, sobre a sua dificuldade, sobre o que precisa para melhorar, pode ser apoiado para crescer, para se desenvolver. E esse é um dos pontos que eu reputo como mais inovadores das nossas pesquisas, pois, como adverte a professora Graça Mizukami, referência nacional nos estudos sobre desenvolvimento docente, ainda hoje não logramos constituir uma teoria sobre como os professores aprendem, sobre como os professores se desenvolvem.

É fundamental, portanto, desenvolver estudos que mostrem na prática como é que os professores aprendem. E como é

que se faz isso: é olhando para aquilo que o professor faz; para aquilo que ele diz sobre os processos de formação que ele vivencia; para aquilo que ele questiona desses processos e buscando compreender porque ele questiona; e, como ele considera que poderia ser diferente e, principalmente, quais acepções fundamentam essa perspectiva, essa interpretação dos professores. Esse conhecimento é primordial para fazermos avançar as práticas de formação. Então, eu considero esse um contributo muito importante, uma vez que ainda a teorização sobre essa questão ainda é incipiente, demandando pensar o professor como um adulto, característica que os processos de Formação Inicial e Continuada precisam considerar para pensar processos correspondentes a essa condição humana do professor, que é a de que ele é um adulto.

Um outro contributo que eu considero que os nossos estudos têm apontado é evidenciar o trabalho do professor como elemento material de análise. E o que é que eu estou querendo dizer com isso é que: para a gente saber o que é que é preciso melhorar, como é que pode se promover e potencializar a mediação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, a gente precisa conhecer o trabalho do professor. Alguns podem criticar dizendo: mas isso é fato dado, todo mundo sabe. Contudo, não é bem assim, pois cada contexto é um contexto, porque nós não podemos dizer que a escola pública da rede estadual da Cidade dos Funcionários em Fortaleza é a mesma do Vicente Pinzón, porque não é! Os alunos não são os mesmos; as condições culturais, físicas, materiais e humanas não são as mesmas e tudo isso implica no trabalho pedagógica da escola, da gestão e do professor.

É preciso pensar políticas contextualizadas e, nessa direção, entendo que não faz sentido pensar políticas universalizantes e

homogêneas porque, numa cidade do porte de Fortaleza, por exemplo, que se tornou a quarta maior capital do país, temos realidades muito diferentes: nós temos muitas 'Fortalezas' dentro de uma só! Imagina quantas escolas temos: nós podemos falar a escola pública de Fortaleza? Nós não podemos falar, porque nós temos muitas escolas com realidades diferentes, e essas realidades demandam pensar uma política de formação continuada que seja associada ao desenvolvimento institucional curricular da escola. Não dá para pensar a formação dos professores dissociada de uma política de desenvolvimento curricular institucional da escola: a gestão precisa saber que está a serviço da aprendizagem do aluno; que o professor não é o inimigo, por conseguinte, entender que lhe cabe apoiar o professor para que ele possa fazer o seu melhor; assim como o corpo administrativo da escola; todos que fazem a escola têm a sua frente o mesmo desafio – favorecer a formação dos estudantes, sua aprendizagem e crescimento social. É o somatório das potencialidades dos diferentes sujeitos que fazem a comunidade escolar que pode torná-la um lugar de formação, um espaço de desenvolvimento profissional para os profissionais da educação e os estudantes: porque se a escola se organiza e cresce, os vários profissionais que fazem a escola – inclusive os professores – também crescem, os alunos crescem. Enfim, considero que evidenciar o trabalho do professor como um elemento material de análise é um dos contributos que as pesquisas desenvolvidas no PPGE UECE trazem.

Para ir fechando, destaco, ainda, outro contributo fundamental das pesquisas que temos desenvolvido na Linha B: a ideia de que a docência é uma profissão complexa e com fortes rebatimentos na saúde do professor. Temos um núcleo dentro dessa linha que olha para saúde dos professores. É crescente o quantitativo de desistência, de

abstinência e de afastamento e de adoecimento dos professores. Uma parte disso ocorre pela ausência de apoio, sobretudo na fase inicial da inserção profissional nos primeiros anos de docência. A docência é uma atividade complexa, envolve muito mais que ensinar conteúdo, demandando, dentro e fora da sala aula, intensa mediação das relações sociais, uma vez que para a escola conflui também desafios da sociedade, os quais ultrapassam as questões pedagógicas. Aprender a conviver e a enfrentar tudo isso não é simples, tornando ainda mais delicado no começo da profissão.

Não faltam dados evidenciando que os professores adoecem. Parece-me incontestado que para a escola tem afluído muitos dos problemas sociais decorrentes da sociedade capitalista e desigual em que vivemos e, infelizmente, não temos logrado êxito necessário para aprender a trabalhar com esse fenômeno. Não considero que o discurso acerca da "educação socioemocional" seja uma alternativa promissora; de todo, ainda que fosse, seria necessário indagar: quais são as políticas voltadas para a saúde socioemocional dos professores? Como um professor que não tem a sua saúde socioemocional respeitada, valorizada e trabalhada no percurso da sua trajetória na profissão, isso pela instituição a que ele é vinculado, pode trabalhar a de seus alunos? Como é que se dá essa simetria? Parece-me muito contraditório e paradoxal, além de ser questionável, a atual ênfase nas habilidades socioemocionais.

DoCEntes: Hoje, o programa Ceará Educa Mais visa, dentre as suas frentes de ação, ao desenvolvimento e à qualificação profissional dos docentes da rede estadual. Nesse sentido, como valorizar a Formação Continuada dos Professores pode contribuir na qualidade do serviço da educação brasileira e no nosso caso cearense?

Isabel Sabino de Farias: Primeiro, eu parto do pressuposto de que não tem como ter uma educação de qualidade sem professores com formação e valorização. E valorização eu entendo que não se trata meramente de salário. Obviamente que salário é necessário, é importante, mas a valorização também passa pelas condições de trabalho, passa pelo reconhecimento de que o professor precisa se desenvolver e que isso é permanente. Envolve, portanto, o reconhecimento do professor como um profissional que ensina e que produz conhecimento e que, justamente por isso, precisa estabelecer com o conhecimento uma relação que é também de produção, o que requer prosseguir e investir, por exemplo, em oportunidades de inserção em formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Um professor com formação em pesquisa é um profissional com alta qualificação e potencial para transformar sua prática pedagógica, para desenvolver junto aos seus alunos uma formação problematizadora, para mobilizar seus pares em torno das melhorias necessárias e possíveis de serem empreendidas no contexto da escola, enfim, para desencadear processos curriculares inovadores. Uma valorização de "farol alto" certamente pode gerar desdobramentos/contribuições robustas e necessárias à melhoria da qualidade da educação pública. Como anotei em um artigo publicado na Revista DoCEntes (FARIAS; NASCIMENTO; MOURA, 2019, p. 17), "escolas que inovam são lugares de aprendizagem", pois são capazes de responder "contextualmente às demandas de seus estudantes, professores e funcionários".

Dito isso, destaco que considero iniciativas como a própria produção da Revista DoCEntes uma via de valorização, uma vez que ela busca fazer aquilo que o pesquisador português António Nóvoa incita ao

dizer que os professores precisam assumir a voz pública, precisam assumir a cena pública para dizer a sua palavra, para falar do seu trabalho, para dizer de si; porque ninguém melhor do que eles podem fazer isso, inclusive para problematizar seu trabalho.

Um espaço acadêmico-educativo-científico como a Revista DoCEntes, a meu ver, é uma dessas possibilidades de contribuição que valoriza o professor ao alçá-lo a condição de intelectual, situando o professor noutro lugar, que é esse patamar de sujeito histórico e coletivo, de profissional que é reconhecido pelo seu valor social-político-epistêmico e, para mim, isso é fundamental! Mostra, igualmente, uma sensibilidade, uma escuta por parte dos profissionais à frente da Secretaria da Educação do Estado, ainda que as posições nem sempre nesses contextos sejam homogêneas, evidenciando que a Secretaria conta com um *staff* de servidores que compreendem a educação numa perspectiva de avanço, de emancipação e entendem que a docência não se restringe a sala de aula. Uma iniciativa como a Revista DoCEntes não é uma ação qualquer, mas uma ação que reconhece os professores como sujeitos que têm algo a dizer, como sujeitos capazes, e isso é, a meu ver, é uma ação que contribui efetivamente para a valorização e o desenvolvimento da qualidade da educação do Estado.

Outro aspecto que eu poderia destacar aí seria a própria sensibilidade que a secretaria tem demonstrado, nesses últimos anos – e eu digo isso como alguém que está no PPGE UECE desde seu começo, uma escuta, uma sensibilidade e uma parceria muito efetiva no sentido de compreender a importância da formação continuada dos professores da rede pela via da pós-graduação *stricto sensu*. Obviamente que a articulação dessa formação com processos internos de ascensão potencializa essa valorização, mas eu entendo

que há uma compreensão para além disso, na medida em que se assegura condições para o estudo no mestrado e no doutorado; em que há investimento, por parte do poder público, para estabelecer convênios para que possam ser ofertadas vagas específicas para que seus professores participem de processos seletivos específicos. Isso evidencia decisão política e valorização dos seus profissionais; por certo, são ações que podem e precisam ser potencializadas.

Também faz-se necessárias políticas que olhem para dimensão pedagógica do trabalho do professor e, principalmente, para o tempo curricular para que ele possa, dentro da escola, discutir as suas práticas, problematizar seus fazeres, gerar alternativas de como enfrentar os problemas do cotidiano da escola. É preciso, sobretudo, assegurar melhores condições de trabalho, pois hoje ainda temos salas muito lotadas; ainda temos escolas com condições bastante precárias. Faz a diferença o professor trabalhar numa sala com menos alunos, uma sala bem ventilada, uma sala bem iluminada; faz diferença uma escola que tenha assegurado espaço apropriado para os alunos se socializarem, que ofereça aos seus professores uma sala de professores digna, que tenha computadores, que eles tenham condições de estudar, de planejar, se reunir; de fazer do local do seu trabalho um local também para que eles estudem, para que ele se articulem, para que convivam com saúde. São investimentos nessa direção, a meu ver, que valorizam o professor e, sobretudo, estimulam e valorizam a sua permanência, entendendo que a docência é uma profissão extremamente difícil; fazer investimentos mais consistentes, sistemáticos e prolongados é o desafio que se impõe para fazer frente ao desinteresse das novas gerações pela profissão de professor, bem como reduzir os índices de desistências.

Professora Bernadete Gatti, uma das pesquisadoras mais renomadas desse país na área da Educação, tem vários estudos que apontam a desistência crescente dos professores, o desinteresse dos alunos que terminam o Ensino Médio pela docência. Isso é preocupante, pois precisamos ter bons candidatos à docência, em função justamente da sua complexidade. A pesquisadora cearense, professora da Educação Básica pública, Mikaele Cavalcante, egressa do PPGE UECE, desenvolveu pesquisa em que aborda os processos de desistência da docência. Em seu estudo lembra que a docência é uma profissão muito sedutora e muito atrativa sobre diferentes pontos de vista, destacando que não tem nada que pague a alegria de você ver seu aluno aprender ou, então, quando você encontra tempo depois um aluno que reconhece o quanto você fez diferença na vida dele! Enfim, seu estudo mostra que a relação com a docência, o sentimento de pertencimento à docência, precisa ser cultivado e esse cultivo se dá desde a entrada e durante toda carreira do professor com políticas que o valorizem, que o estimulem, em que lhe assegurem condições de trabalho dignas. Como seria bom que todos os professores tivessem 40 horas e pudessem dedicar metade das suas horas de trabalho a estudar, a avaliar, a desenvolver práticas novas: isso faria toda diferença! Então, considero que são ações nessa direção que podem valorizar e incrementar a melhoria da escola.

Um desafio que se impõe no atual momento histórico, considerando o movimento de desinteresse pela docência por parte da geração mais jovem, é olhar para os professores iniciantes: os professores que estão iniciando na Educação Básica nesse momento enfrentam um contexto de trabalho extremamente complexo, eles ingressam em uma profissão que enfrenta hoje grande desvalorização social, um grande descrédito social; e vêm com

muitas lacunas da sua trajetória de vida, lacunas por vezes culturais e também da própria formação inicial. E, por isso mesmo, precisam ser pensadas políticas de apoio e acompanhamento, a exemplo de mentorias para professores da Educação Básica. Eu não tenho dados exatos, mas sei que a rede Estadual de Educação do Ceará tem um quantitativo muito expressivo de professores experientes; de professores com alta qualificação – especialização, mestrado e doutorado e, com certeza, teriam muita contribuir na formação de seus novos colegas de profissão. A formação entre pares, a socialização de experiência, o apoio, o acompanhamento contínuo, sistemático, planejado e intencional faz toda a diferença na permanência e na qualidade profissional desse docente iniciante. Quiçá possamos avançar rumo a práticas de formação continuada entre pares, reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

**Entrevista realizada pelo Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda
Editor do Dossiê Extra**

REFERÊNCIAS

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.14, 1–15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: novembro de 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; MOURA, Patrícia Almeida. A escola faz currículo. Nota sobre escolas que inovam em tempos de BNCC. **Revista Docentes**. Fortaleza/SEDUC, v. , n. 9, 2019, p. 12–19. Disponível em: <file:///C:/Users/OBEDUC-UECE/Downloads/document.pdf>. Acessado em 20/03/21.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **A atividade docente no Telensino**: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. 1997. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A.; ARAÚJO, R. M. B. **Pesquisa em Rede**: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 4ª Ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2014.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO